



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Von der Pädagogik zur Heutagogik.
Etikettierung oder Innovation?“

Verfasserin

>Lena Walcherberger BEd<

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, >2010<

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 066 848

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreuerin / Betreuer:

>Ao. Univ.-Prof. Dr. Robert Hutterer<

Abstract

Rasche Veränderungen fordern Flexibilität und lebenslanges Lernen. Die Methoden der traditionellen Pädagogik können auf diese Situation nicht ausreichend reagieren. Steward Hase und Chris Kanyon entwickelten die Heutagogik als eine Antwort auf die komplexen Strukturen der Gegenwart. Basierend auf neun Elementen beschreibt die Heutagogik das Selbstbestimmte Lernen, in dem die/der Lernende im Zentrum des Lernprozesses steht. Lernen findet anhand selbst gewählter Inhalte, Lernorte, Zeitpunkte sowie Hilfsquellen statt.

In dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, die Heutagogik mittels ihrer Komponenten auf eine neue, innovative Form des Lernens zu überprüfen. Durch eine Gegenüberstellung der einzelnen Elemente mit den Methoden der traditionellen Pädagogik, werden Differenzen bzw. Parallelen identifiziert, die zu einer Beantwortung der Forschungsfrage führen.

Schlagwörter: Pädagogik, Heutagogik, Selbstbestimmtes Lernen.

Quick changes require flexibility and lifelong learning. The methods of traditional pedagogy cannot sufficiently react to this situation. Heutagogy, developed by Steward Hase and Chris Kanyon, is an answer to the current complex structures. Based on nine elements, heutagogy describes self-determined learning as a learning process, in which the learner is at the centre. Learning occurs on the basis of self-elective contents, places of learning, time, as well as sources of help.

This thesis attempts to examine the components of heutagogy as a new, innovative form of learning. The research question is addressed through the comparison of the individual elements of heutagogy and the methods of traditional pedagogy. An answer is thus drawn from the differences and parallels that ensue.

Keywords: pedagogy, heutagogy, self-determined learning.

»Lernen ist wie das Anhäufen von Erde.

Ist der Hügel fast fertig, bis auf einen einzigen Korb Erde, und ich höre auf, so
ist das ein Stillstand, den ich selbst verschuldet habe.

Wenn ich aber erst beginne und gerade einen einzigen Korb Erde hingeschüttet
habe, mich aber weiterhin abmühe – das ist ein Fortschreiten, das ich selbst
zuwege bringe.« Konfuzius

(Ralf, 2008, S. 54)

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	S. 5
1.1. Entwicklung der Problemstellung	S. 5
1.2. Pädagogische Relevanz und Aktualität des Themas	S. 6
1.3. Methodisches Vorgehen	S. 6
1.4. Aufbau der Arbeit	S. 6
2. DIE ENTWICKLUNG DER „-GOGIK“	S. 7
2.1. Pädagogik	S. 7
2.2. Andragogik	S. 9
2.3. Heutagogik	S. 11
3. ELEMENTE DER HEUTAGOGIK	S. 14
3.1. Ansichten von Fritz Heider	S. 14
3.2. Ansatz Carl Rogers	S. 15
3.3. Systemisches Denken	S. 17
3.4. Double-loop learning und organisationales Lernen	S. 18
3.5. Learner managed learning	S. 20
3.6. Action learning	S. 22
3.7. Capability	S. 23
3.8. Work based learning	S. 25
4. ZIEL DER HEUTAGOGIK	S. 26
5. ANWENDUNGSGEBIETE	S. 28
5.1. Hochschulsektor	S. 28
5.2. Aus- und Weiterbildung im Beruf	S. 28
6. FORSCHUNGSSTAND DER HEUTAGOGIK	S. 30
7. GEGENÜBERSTELLUNG DER HEUTAGOGISCHEN ELEMENTE MIT DEN METHODEN DER TRADITIONELLEN PÄDAGOGIK	S. 30
7.1. Ansichten von Fritz Heider versus Methoden der traditionellen Pädagogik	S. 31
7.2. Ansatz Carl Rogers versus Methoden der traditionellen Pädagogik	S. 32
7.3. Systemisches Denken versus Methoden der traditionellen Pädagogik	S. 33
7.4. Double-loop learning und organisationales Lernen versus Methoden der traditionellen Pädagogik	S. 33
7.5. Andragogik versus Methoden der traditionellen Pädagogik	S. 34

7.6.	Learner managed learning versus Methoden der traditionellen Pädagogik	S. 35
7.7.	Action learning versus Methoden der traditionellen Pädagogik	S. 36
7.8.	Capability versus Methoden der traditionellen Pädagogik	S. 37
7.9.	Work-based learning versus Methoden der traditionellen Pädagogik	S. 39
8.	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	S. 40
8.1.	Heutagogik versus Pädagogik	S. 40
8.2.	Tabellarische Gegenüberstellung	S. 40
8.3.	Conclusio	S. 42
9.	BIBLIOGRAFIE	S. 45
10.	ANHANG	S. 55
	Lebenslauf	S. 55

1. EINLEITUNG

1.1. Entwicklung der Problemstellung

Komplexe Strukturen, rasante Wandel sowie Instabilität dominieren die Gegenwart. Dennoch legt das Bildungssystem laut McAuliffe, Hargreaves, Winter & Chadwick (2009) den Fokus bis dato auf den kumulativen Wissenserwerb. Skills und knowledge sollen erworben werden, die eine direkte Umsetzung in der Wirtschaft finden. Konformität wird im teacher-centred Unterricht verlangt, in dem defizitorientiertes Arbeiten stattfindet. (vgl. Rogers & Rosenberg, 1980, S. 140)

In den letzten vierzig Jahren haben sich die Anforderungen an und in unserer Gesellschaft verändert. Während sich das Lernen früher auf die Kindheit bezog, wird das lebenslange, selbstständige Lernen immer unausweichlicher.

Einen prägnanten Schritt dazu setzte Knowles (1970) mit der Andragogik, in der er zwischen dem Lernen der Kinder und dem Erwachsenenlernen unterschied. Sein Prinzip des Erwachsenenlernens basiert auf einem transaktionalen Modell, das den Schwerpunkt auf die Person-Umwelt-Beziehung legt. Die Bedürfnisse der/des Lernenden stehen im Vordergrund, wodurch das selbst gesteuerte Lernen ermöglicht wird. (vgl. Hase & Kenyon, 2000, S. 2; Knowles, Holton & Swanson, 2007, S. 65)

Trotz der Transformation vom face-to-face teaching hin zum selbst gesteuerten distance learning fordert die rasante Transformation der Gesellschaft nach einer Weiterentwicklung der Lehr- und Lernmethoden. Das Erlernen von Fachwissen in bestimmten Disziplinen bereitet nicht mehr ausreichend auf die Anforderungen der Arbeitswelt vor, die Aneignung neuer Fähigkeiten ist unausweichlich. Flexibilität im Arbeitsprozess sowie beim Lernen, die Fähigkeit sich in jeder neuen unbekannten Situation zurecht zu finden, werden sowohl von den Individuen als auch von den Unternehmen selbst gefordert. Die Entwicklung effizienter Arbeitsstrategien und Methoden, um neue Anforderungen bewerkstelligen zu können sowie die bestmögliche Nutzung der individuellen Ressourcen sind nötig. (vgl. Kenyon & Hase, 2001, S. 3; Davis & Hase, 2001, S. 2)

Schnelles, realitätsbezogenes Lernen ist die Voraussetzung um in einer hochtechnologisierten, instabilen Welt überleben zu können. Dies untermauert

auch die Komplexitätstheorie, die aufgrund der imponderablen Strukturwandel Adaptivität von Individuen fordert. (vgl. Hase & Kenyon, 2000, S. 2; Hase, 2002, S. 1) Steward Hase und Chris Kenyon stellten basierend auf diese Fakten eine neue Theorie des Lernens auf, genannt Heutagogik.

1.2. Methodisches Vorgehen

Als methodische Vorgangsweise wurde in dieser Arbeit der narrative Review gewählt. Unter Einbeziehung der zum Thema Heutagogik relevanten Literatur, die im definierten Zeitraum 2000 bis 2009 publiziert wurde, wird der aktuelle Wissensstand aufgezeigt. Die Beantwortung der Forschungsfrage erfolgt zudem durch die Recherche in entsprechenden Datenbanken (AVETRA). Ohne Anspruch auf Vollständigkeit, werden in Form einer Gegenüberstellung die Elemente der Heutagogik mit den Methoden der traditionellen Pädagogik verglichen und Parallelen sowie Differenzen identifiziert. Zudem erfolgt eine Darstellung der Relevanz und der Aktualität des Themas sowie des gegenwärtigen Forschungsstandes.

1.3. Pädagogische Relevanz und Aktualität des Themas

Dieses Thema erhebt den Anspruch auf eine hohe Aktualität und Relevanz, da laut Hase (2002) das gegenwärtig existente Bildungssystem den Anforderungen eines autarken, individuumsbezogenen Lernens nicht gerecht werden kann. Um in einer Welt, die ein so hohes und unvorhersehbares Veränderungspotential aufweist, konkurrenzfähig sein zu können, muss der Fokus weg von der kompetenzorientierten hierarchischen Struktur, hin zum demokratischen, flexiblen, selbststrukturierten und selbstverantwortlichen Arbeiten und Lernen erfolgen.

1.4. Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit unternimmt den Versuch, die Differenzen und Parallelen zwischen den Methoden der traditionellen Pädagogik und der Heutagogik zu eruieren und davon ausgehend zu einer Beantwortung der Forschungsfrage zu gelangen, die wie folgt lautet:

Von der Pädagogik zur Heutagogik. Etikettierung oder Innovation?

Untersucht wird, in wie weit sich die Heutagogik an Elementen der traditionellen Pädagogik bedient bzw. auf innovativen, neuen, eventuell zur Pädagogik konträren Elementen basiert. Die Begriffe neu und innovativ beziehen sich nicht auf die Aktualität der Elemente bezüglich Entstehungsdatums, sondern deren gegenwärtige Relevanz. Ausgehend von der traditionellen Pädagogik werden das Konzept des Erwachsenenlernens, also der Andragogik sowie die Heutagogik dargestellt. Die einzelnen Elemente der Heutagogik werden thematisiert, die Anwendungsbereiche sowie der gegenwärtige Forschungsstand aufgezeigt. Darauf folgt eine Gegenüberstellung der einzelnen heutagogischen Komponenten mit den Methoden der traditionellen Pädagogik. Die Einblicke, die sich dadurch in die Forschungsfrage ergeben, werden im Folgenden festgehalten. Zum Abschluss werden die wichtigsten Inhalte rekapituliert und offene Fragen aufgezeigt.

2. DIE ENTWICKLUNG DER „-GOGIK“

Der Wortteil '-gogik', aus dem Griechischen „agogus“ (Kosse, 1971, S. 255) mit 'führen' übersetzt, ist Bestandteil differenter populärer Begriffe, der Pädagogik, der Andragogik und der Heutagogik. Trotz der einheitlichen Wortendungen ist der Bedeutungsgehalt nicht synonym. Im Folgenden werden die Modelle einzeln vorgestellt, beginnend mit der Pädagogik.

2.1. Pädagogik

Die Pädagogik als Erziehungsmodell wurde zwischen dem siebten und dem zwölften Jahrhundert in den europäischen Kloster- und Domschulen entwickelt und diente der Vermittlung von Grundfertigkeiten für Knaben. Mit der Verbreitung öffentlicher und säkularer Schulen ab dem 12. Jahrhundert war das pädagogische Modell das einzig existente Erziehungsmodell und etablierte sich im europäischen und nordamerikanischen Raum. (vgl. Terhart, 2009, S. 24f.; Knowles, Holton & Swanson, 2007, S. 56f.; Knowles, 1980, S. 40)

Der Begriff Pädagogik leitet sich vom Griechischen „paidagogeín“ (Kosse, 1971, S. 255) ab und ist die Kunst Kinder zu führen und zu erziehen.

Lernen beginnt in der traditionellen Pädagogik laut John Locke in einem Zustand der Verwirrung und ist kumulativ, das Kind ist ein hilfloses, von der Erziehung abhängiges Wesen. (vgl. Emery, 1981, S. 3f.)

Rousseau (2004) formuliert dies folgendermaßen:

Ist das arme Kind, das nichts weiß, nichts kann und erkennt, euch nicht vollkommen ausgeliefert? [...] Seid ihr nicht Herr seiner Eindrücke nach eurem Belieben? [Das Kind] darf nur das wollen, von dem ihr wünscht, daß [sic] es es tut. [...] es darf nicht den Mund auf tun, ohne daß [sic] ihr wißt [sic] was es sagen will. (S. 265f.)

Als eine Theorie der Vermittlung arbeitet die traditionelle Pädagogik auf Basis der Kompensation von Wissensdefiziten mit dem Ziel der relativen Kompetenz. (vgl. McAuliffe, Hargreaves, Winter & Chadwick, 2009, S. 2)

Die Lernenden werden „zu «Containern» gemacht [...], zu «Behältern», die vom Lehrer «gefüllt» werden müssen. Je vollständiger er die Behälter füllt, ein desto besserer Lehrer ist er. Je williger die Behälter es zulassen, daß [sic] sie gefüllt werden, um so bessere Schüler sind sie“ (Freire, 1973, S. 57).

Zwischen den beiden Parteien herrscht wenig Vertrauen, hierarchische Strukturen implizieren Druck und Angst. Eine Demokratie ist nicht existent, Verantwortungsübernahme sowie Entscheidungen treffen sind Aufgaben der Lehrperson, die eine ExpertInnenfunktion überhat. (vgl. Rogers, 1980, S. 131; Long, 1990, S. 48) Die Lernumwelt sollte Motivation und einen einfachen Zugang bieten, mit dem Ziel von Wissenserwerb und -erweiterung sowie der Sozialisation. (vgl. Silva, Costa, Rogerson & Prior, 2009, S. 223) „Im Prinzip nämlich „macht“ die Pädagogik heute den Jemand: sie begabt ihn, motiviert ihn, verändert seine Einstellungen, seinen IQ, seine Rollen und seine Identität. Sie kann das alles, wenn sie nur früh genug damit beginnt“ (Hentig, 1971, S. 125).

Die Pädagogik ist somit „a teaching theory rather than a learning theory“ (Winter, McAuliffe, Hargreaves & Chadwick, 2009, S.1), die disziplinierte Studierende, vorrangig in Schul- und Hochschulkontext, im face-to-face teaching mehrheitlich teacher-centred unterrichtet. Der Fokus liegt nicht auf dem Prozess, sondern auf dem Inhalt und dem exakt messbaren Ergebnis. (vgl. Hase & Kenyon, 2000, S. 2; Long, 1990, S. 50; Vaill, 1998, S. 57; McAuliffe, Hargreaves, Winter & Chadwick, 2009, S. 1; Long, 1990, S. 50; Mayfield, 1993, S. 429)

Ackoff (1974) zieht Parallelen zwischen dem Bildungssystem und einer Fabrik, in der die Lernenden vom Zustand des Rohmaterials zu fertigen Produkten verarbeitet werden. Dabei korreliert die Konformität mit der kostengünstigen Produktion. „Effizienz, Schnelligkeit und Umfang“ nennt Vaill (1998, S. 59) die zentralen Elemente des institutionalisierten Lernens und stellt diese in Beziehung zu „den drei theoretischen Grundsätzen der Zielgerichtetheit, der Verantwortung des Lernenden, die Ziele zu schätzen, sowie mit dessen fehlender Verantwortung für die Hervorbringung seiner Ziele.“ Für ihn ist „das institutionelle Lernen ebenso sehr ein System zu Indoktrination und Kontrolle wie ein System des Lernens“ (Vaill, 1998, S. 64).

Dieses System wurde im 20. Jahrhundert durch ein weiteres ergänzt, der Andragogik, welche im Folgenden beschrieben wird.

Wichtig ist hier noch anzumerken, dass die Verwendung der Termini 'traditionelles Paradigma' bzw. 'traditionelle Pädagogik' im weiteren Verlauf sich inhaltlich auf die hier beschriebene Pädagogik bezieht.

2.2. Andragogik

Der unbefriedigende Erfolg des pädagogischen Modells im Erwachsenenlernen war der ausschlaggebende Faktor für die Suche nach einer neuen Lerntheorie.

1927 gelang Edward L. Thorndike der wissenschaftliche Beweis dafür, dass Erwachsene lernen können, wodurch die Annahme „you can't teach an old dog new tricks“ (Knowles, 1980, S. 55) widerlegt wurde.

Die Aneignung von breiterem Wissen auch im Erwachsenenalter sollte die Gesellschaft, die „immer vielschichtiger wird, daß [sic] sie mehr und mehr Verantwortung auf ihre Bürger verlagert“ (Knowles, 1963, S. 21f.), auf die veränderten Anforderungen vorbereiten. (vgl. Knowles, 1980, S. 36)

Die Andragogik fungiert als eine learning theory, eine Theorie des Erwachsenenlernens, die das self-directed learning fokussiert. Der Begriff stammt vom Griechischen „anere“, mit der Bedeutung 'Mann' und „agogus“, 'führen'. (Knowles, 1980, S. 42)

Knowles (1980) definierte den Begriff Andragogik als „art and science of helping adults learn, in contrast to pedagogy as the art and science of teaching children” (S. 43), erweiterte dies zu „another model of assumptions about learners to be used alongside the pedagogical model of assumptions, thereby providing two alternative models for testing out the assumptions as to their “fit” with particular situations” (S. 43).

Lernen ist für Knowles „ein Prozess, durch den der einzelne [sic] sich neue Fertigkeiten oder neue Ideen zu eigen macht, weil sie irgendwie und bis zu einem bestimmten Grad ein Bedürfnis befriedigen, das er empfindet“ (Knowles, 1963, S. 44f. zit. n. Pressey & Robinson).

Dabei stehen Lernwunsch und Zielvorstellung im Vordergrund, welche durch aktives und selbstständiges Arbeiten umgesetzt werden können. (vgl. Knowles, 1963, S. 37f.)

Als ein transaktionales Konzept sollen primär über Kommunikation die Bedürfnisse der kontext-abhängigen Lernenden befriedigt werden. Dies impliziert, dass die Lernenden selbst die Verantwortung für Entscheidungen übernehmen und Bereitschaft zu lernen zeigen. Das Selbstkonzept verändert sich von der/dem abhängigen zum unabhängigen und selbstgerichteten Lernenden, wobei die individuelle Erfahrung als Ausgangspunkt des Lernens dient.

Das Bedürfnis nach Wissen ist präsent, es resultiert aus der Interaktion mit der Lehrperson. Die Lernorientierung ist nicht inhaltlich, sondern primär lebenszentriert, in Bezug auf Anwendungs- und Ausführungszentriertheit, was sich auch in der Auswahl vorwiegend experimenteller Methoden, die in Bezug zu den Erfahrungen des Lernenden stehen, widerspiegelt. (Knowles, Holton III & Swanson, 2007; Knowles, 1980, S. 44f.)

Ziel ist es, „to produce“ (Knowles, 1980, S. 19) kompetente Personen, die ihr Wissen unter sich verändernden Bedingungen einsetzen können, der Fokus liegt auf lebenslangem Lernen. (vgl. Henry, 2009, S.251)

Dies führt zu einer Neudefinition der LehrerInnenrolle. Die Lehrperson wird zum Facilitator, einer/einem UnterstützerIn bei der Diagnostizierung der individuellen Lernbedürfnisse, der Planung der aktiven Sequenzen, der Auswahl der effektivsten Methoden und der Evaluation. Zudem schafft sie motivierende Lernkonditionen und

bietet die notwendigen Ressourcen an. (Knowles, 1980, S. 19ff) Die Lehrperson ist in den Lernprozess involviert. Die Beziehung, die dadurch zwischen LehrerInnen und Lernenden entsteht, impliziert Abhängigkeit. (vgl. Winter, McAuliffe, Hargreaves & Chadwick, 2009, S. 1)

Vor allem dieser Aspekt bewegte Steward Hase und Chris Kenyon dazu, ein neues Modell des Lernens vorzustellen, die 'heutagogy'.

2.3. Heutagogik

Ein kurzer Abriss in die Begriffsgeschichte zeigt, dass der Begriff „heutagogy“ im Jahre 2000 von Steward Hase und Chris Kenyon in Australien zum ersten Mal genauer untersucht wurde und bis dato hauptsächlich im englischsprachigen Raum, vor allem in Australien und Großbritannien, Verwendung findet, wohingegen er im deutschsprachigen Raum kaum bis gar nicht etabliert ist.

Der Begriff wird aus dem altgriechischen Wort 'selbst' abgeleitet, mit „agogus“ (Kosse, 1971, S. 255) ergänzt und als 'Selbstbestimmtes Lernen' übersetzt. (vgl. Hase & Kenyon, 2007, S. 112)

Die Heutagogik beschreibt das Selbstbestimmte Lernen als einen ganzheitlichen, lebenslangen Prozess. Das lernende Individuum steht im Mittelpunkt und kennt seine Lernbedürfnisse am besten. (vgl. Hase & Kenyon, 2007, S. 112f.) Die erworbenen Fähigkeiten sind multioptional einsetzbar und in unbekannte Situationen übertragbar bzw. anwendbar. „Knowing how to learn“ (McAuliffe, Hargreaves, Winter & Chadwick, 2009, S. 14) lautet das Prinzip der Heutagogik. (vgl. Hase, 2000a, S. 3)

Ziel ist es, über das unmittelbare Problemlösen hinauszugehen, das Lernen an sich zu erweitern und damit den Lernenden die Möglichkeit zu geben, Selbsteffizienz und Capability zu entwickeln. Kompetenzen sollen mit Reflexionsfähigkeit, dem Erkennen der individuellen Werte sowie effizienter Interaktion komplettiert werden. (vgl. Hase & Kenyon, 2000, S. 5)

Der Lernprozess findet anhand selbst gewählter und selbst angeleiteter Handlungen statt, die Lehrperson nimmt eine untergeordnete Rolle ein, teacher-centred Unterricht wird vermieden. Die Prozessorientiertheit verlegt den Fokus auf

den tatsächlichen Arbeits- und Lernprozess, der eine „constructive activity that the learners themselves have to carry out“ (Glaserfeld, 1996, S. 7), darstellt. Die freie Gestaltung des Lernprozesses inklusive der Methodenwahl ermöglicht Fortschritte, die über die eigene Disziplin hinausgehen. Die eigens konstruierten Curricula sind dynamisch und adaptiv und basieren auf den Bedürfnissen und Interessen jedes Individuums. (vgl. Hase, 2003, S. 3)

Die Heutagogik lehnt hierarchische Strukturen im Lernen ab, sie demokratisiert den Prüfungsprozess und ermöglicht Eigenevaluation. (vgl. Kenyon & Hase, 2001, S. 5; Rogers, 1988, S. 176; Winter, McAuliffe, Hargreaves & Chadwick, 2009, S. 2; Hase & Kenyon, 2007, S. 4f.) Diese personenzentrierte Methode macht die/den Lernenden, zur/zum aktiven ExpertIn ihrer/seiner Selbst, die/der sich aller benötigten Ressourcen bedienen kann. Dies soll auch die folgende Abbildung verdeutlichen.

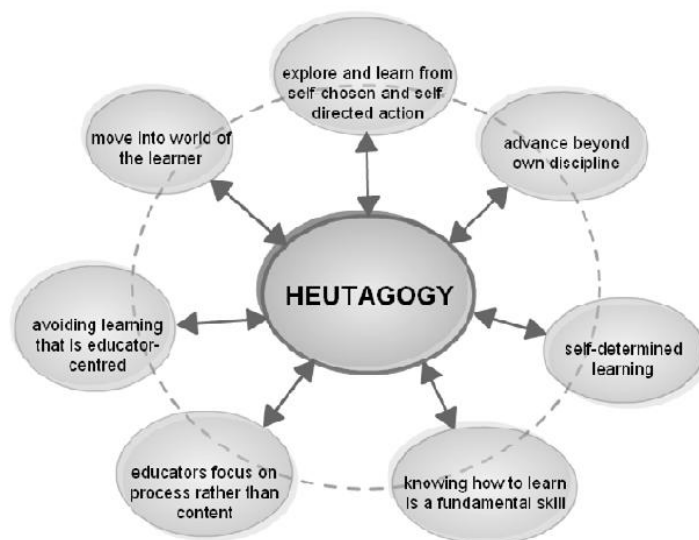


Abb. 1: (McAuliffe, Hargreaves, Winter & Chadwick, 2009, S. 3)

Das Selbstbestimmte Lernen baut auf der Komplexitätstheorie auf. Diese beschreibt Lernen als einen Vorgang, der auf der Nichtlinearität des Denkens basiert. Veränderung ist eine selbst organisierte Form der Anpassung, die sich in einem imponderablen Prozess vollzieht, der aus der Interaktion zwischen den einzelnen AgentInnen resultiert.

Die Lernenden sind dabei aktive TeilnehmerInnen, die durch Interaktion ihr eigenes Lernen erzeugen. (vgl. Hase, Tay & Goh, 2006, S. 2f.; Phelps, Hase & Ellis, 2005, S. 73; Jorg, 2000, S. 2; Hewitt, 1997, S. 91; Richter & Rost, 2004, S. 3 & S. 30) Komplexe adaptive Systeme stehen also „in Wechselwirkung mit der Umwelt, »lernen« aus Erfahrung und passen sich in Folge dessen an“ (Lewin, 1993, S. 28). Bifurkationspunkte können nicht verursacht werden, es kann lediglich eine Umwelt der Instabilität erzeugt werden, was Aufgabe der Lehrperson ist. Diese kann Wissen und skills vermitteln, jedoch nicht die Lernerfahrung, das tatsächliche Lernen, beeinflussen.

Ziel ist es, nicht das Verhalten der Lernenden zu verändern, sondern sie zu stimulieren ihr Lernen zu erweitern. Dazu müssen die Fähigkeiten der Studierenden anerkannt werden, selbstständig zu organisieren, konstruieren und strukturieren. (vgl. Phelps, Hase & Ellis, 2005, S. 74ff) LehrerInnen können an der Entfaltung der Ideen mitwirken, die Erfahrung kann jedoch nicht vorgeschrieben werden.

Der Übergang von der Kompetenz zur Capability kann immer und überall an den Bifurkationspunkten stattfinden (ein so genanntes AHA-Erlebnis), er kann nicht vorhergesagt werden und resultiert aus der Instabilität des Systems. Die Bifurkation endet in einer neuen komplexeren Stabilität und ist ein natürlicher evolutionärer Prozess. (vgl. Rosenhead, 1998, S. 2ff; Waldrop, 1993)

Damit kann sich der Lernprozess auch als integraler Bestandteil der täglichen Arbeit zum Beispiel in Form von Action research gestalten. (vgl. Kenyon & Hase, 2001, S. 6) Eine reflexive Haltung ist zentral, da sie als geistiger Prozess, Werte, Methoden und Rechte in Frage stellt und auf Unregelmäßigkeiten im Handeln aufmerksam macht. (vgl. Phelps & Hase, 2002, S. 516ff; Hase, Tay & Goh, 2006, S. 3)

Generell kann festgehalten werden, dass sich der heutagogische Ansatz aus neun Elementen zusammensetzt, die zum Teil auf humanistischen und konstruktivistischen Ansätzen aufbauen. (vgl. Hase, 2000a, S. 3)

Diese Elemente sind

- die Ansichten des Philosophen Fritz Heiders (Emery),
- der Ansatz Carl Rogers,
- das Systemische Denken (Emery & Trist),
- das double-loop learning und Lernen von Organisationen (Argyris & Schön),
- die Andragogik (Knowles),
- das Learner managed learning (Graves & Long),
- das Action learning,
- das Konzept der Capability (Stephenson) sowie
- das work based learning.

Im weiteren Verlauf werden die einzelnen Elemente vorgestellt und ihre Relevanz in der Heutagogik thematisiert.

3. ELEMENTE DER HEUTAGOGIK

Die Heutagogik basiert auf neun Elementen, welche nun der Reihe nach beschrieben werden. Auf die wiederholte Anführung der Andragogik wird verzichtet, diese ist in Kapitel 2, unter Punkt 2.2. beschrieben.

3.1. Ansichten Fritz Heiders

Der österreichische Philosoph Fritz Heider beschreibt Lernen als einen aktiven Prozess, den der/die Lernende mit dem individuellen Wahrnehmungsapparat vollzieht. Laut Heider beinhaltet die Umgebung eine Informationsstruktur, aus der der menschliche Wahrnehmungsapparat Information entnehmen kann. Die Ökologie beschreibt die „über die proximalen Reize hinausgehenden Relationen zu distanten Objekten“ (Heider 1984, S. 128). Dabei wird das Ganze durch das Begreifen der Einzelteile erfasst, nicht durch Abstraktion. (vgl. Emery, 1981, S. 15ff) Die Involvierung aller Sinne ermöglicht einen Denkprozess der neben verbalen Inhalten auch emotionale Komponenten beinhaltet. Wissen kann in einer angereicherten Umwelt sowohl inner- als auch außerinstitutionell erworben werden. Dies bedeutet, dass der „educator“ (Emery, 1981, S. 40) neben verbaler Vermittlung auch eine zum Lernen angereicherte Umwelt anbietet. Lernen ist somit ein aktiver Prozess, der über alle Sinne stattfindet. (vgl. Emery, 1981, S. 35ff)

Heider sieht die Dringlichkeit auch nach der Jugend weiterzulernen und plädiert damit für lebenslanges, kontinuierliches Lernen. Als Hauptziel beschreibt er das Lernen zu erlernen.

Lernen, als Gegenteil des Lehrens, beschreibt auch Carl Rogers als zentrales Element. Seine Ansichten werden im nächsten Teil thematisiert.

3.2. Ansatz Carl Rogers

Rogers beschreibt Lernen als einen Prozess, in den die Person sowohl kognitiv als auch affektiv involviert ist. Dabei differiert er deutlich zwischen den Begriffen Lehren und Lernen.

„Für mich ist Lehren eine ziemlich unwichtige und weitgehend überbewertete Tätigkeit“ (Rogers, 1988, S. 114), denn es basiert auf der Annahme, dass die Lehrperson weiß, was die/der Lernende benötigt. „Lehren und Vermittlung von Wissen sind in einer Umwelt sinnvoll, die sich nicht verändert“ (Rogers, 1988, S. 114). Lernen legt den Fokus auf Veränderungen, den ständigen Wandel. Dabei steht die Person im Mittelpunkt des Lernprozesses und ist aktive ExpertIn ihrer/seiner selbst. (vgl. Rogers, 1988) Sie/Er übernimmt Verantwortung für ihre/seine Handlungen, ist kritisch und kann sich selbst lenken sowie Beiträge anderer bewerten. Zudem kennt sie/er Problemlösungsstrategien, die flexibel und intelligent angewandt werden können und nutzt ihre/seine Erfahrungen. Die Kooperation mit anderen soll zu produktiven Erkenntnissen führen, im Sinne der eigenen sozialisierten Ziele. (vgl. Rogers, 1978, S. 337f.)

Rogers (1988) stellt dazu fünf Hypothesen auf:

1. „Wir können eine andere Person nicht direkt etwas lehren, wir können nur ihr Lernen fördern“ (S. 338).

Rogers geht davon aus, dass jeder Mensch den natürlichen Wunsch hat etwas zu lernen, der Facilitator stellt die Ressourcen für den eigenständigen Lernprozess bereit.

2. „Eine Person lernt nur Dinge, die sie als für die Erhaltung oder Erhöhung der Struktur ihres Selbst in Frage kommend wahrnimmt“ (S. 339).

Selbstinitiiertes Lernen tritt nur ein, wenn eine Konfrontation mit realen Problemen besteht.

3. „Einer Erfahrung, die, wenn sie assimiliert wird, eine Veränderung in der Organisation des Selbst mit sich bringt, wird durch Verleugnung oder Verzerrung der Symbolisierung Widerstand entgegengesetzt“ (S. 340).

Lernen kann eine Bedrohung darstellen, indem neue Inhalte eine Divergenz zu Werten und Einstellungen, die mit dem Selbst identifiziert wurden, innehaben. Dies kann zu skeptischer und ablehnender Haltung gegenüber neuem Wissen führen.

4. „Die Struktur und Organisation des Selbst scheint unter Bedrohung starrer zu werden; sie lockert sich offenbar, wenn jegliche Bedrohung fehlt. Erfahrung, die als mit dem Selbst als unvereinbar wahrgenommen wird, kann nur assimiliert werden, wenn die derzeitige Organisation des Selbst so locker und entspannt ist, dass sie sie aufnehmen kann“ (S. 340).

Ein Klima des Vertrauens und der Akzeptanz ermöglicht es, Selbstverantwortung für den Lernprozess zu übernehmen und die Sinnhaftigkeit der neuen Inhalte zu erkennen.

5. „Die erzieherische Situation, die auf wirkungsvollste Weise signifikantes Lernen fördert, ist eine Situation, in der 1. die Bedrohung für das Selbst des Lernenden auf ein Minimum reduziert und 2. differenzierte Wahrnehmung des Erfahrungsfeldes gefördert wird“ (S. 340).

Signifikantes Lernen wird über aktive Partizipation der Lernenden erreicht. Verantwortungsübernahme motiviert die Teilnehmenden zu Eigeninitiative. Die Involviertheit lässt die Lernenden auf Komplikationen stoßen, die sich in Form von Fragen oder Problemen äußern. Hat Eigenevaluation einen höheren Stellenwert als Fremdbewertung, werden Selbstvertrauen aber auch Kreativität in der Lösungsfindung und Independenz gefördert. (vgl. Rogers, 1988, S. 170ff)

Eine erfolgreiche Kollaboration in Unternehmen basiert laut Rogers auf Vertrauen in die MitarbeiterInnen und deren individuelle Fähigkeiten, was auch die Freiheit zu kreativen Gedanken und Vorschlägen impliziert. Er sieht die/den LeiterIn als gleichwertigen Teil der Gruppe und unterstreicht, dass Motivation durch die prinzipielle Gleichheit aller Involvierten in der Gruppe erreicht werden könne. Aktive Partizipation, auch in der Übernahme von Verantwortung sowie beim Klären eventueller Konfliktsituationen, sei wichtig. Denn „Menschen sind dann bereit, an einer Sache zu arbeiten, wenn sie emotional davon betroffen sind“ (Hinte, 1980, S. 117). (vgl. Rogers, 1988, S. 220ff)

Die Involviertheit in ein System impliziert die Möglichkeit für Veränderung. Dies basiert auf den Annahmen des Systemischen Denkens, welches ein weiteres Element der Heutagogik darstellt.

3.3. Systemisches Denken

Ein System „ist ein wahrgenommenes Ganzes“ (Senge, 2004, S. 102), dessen Elemente durch reziproke Einflussnahme und einem gemeinsamen Ziel in Wechselbeziehung stehen. Systemische Strukturen ermöglichen partizipative Veränderungen und führen zu produktiven Denk- und Handlungsweisen.

Emery und Trist (1965) konstatieren eine zunehmende Unberechenbarkeit der Umwelt, welche sich durch immer rascher eintretende Veränderungen äußert. Die dynamischen Strukturen tangieren auch Unternehmen in Form von komplexen Interdependenzen innerhalb der Organisation, Interaktionen mit anderen Organisationen sowie der Umwelt. Überlebenschancen haben diejenigen, die den Veränderungen offen gegenüberstehen und bereit sind innovativ zu reagieren. Auftretende Komplikationen können nicht durch die exklusive Fokussierung derer gelöst werden, sondern müssen im Kontext eines weiter reichenden Problems behandelt werden. (vgl. Ackoff, 1974, S. 14) Aus dieser Erkenntnis resultiert eine neue Sichtweise der Systeme, vom geschlossenen hin zum offenen.

Offene Systeme sind in Teile der gesellschaftlichen Regeln, der Politik und Wirtschaft involviert, müssen diese respektieren und in ihr Konzept integrieren. Die Komponenten stehen im ständigen Einflussbereich zueinander, wodurch sich auch Veränderungen kurzfristiger und komplexer gestalten. Als offene Systeme sind Organisationen schneller fähig auf externe und interne Einflüsse zu reagieren, somit flexibel und zeigen sich risikobereit. Dies erfordert einen lebenslangen Lernprozess, der als Voraussetzung gilt, um in der turbulenten Umwelt überlebensfähig zu sein. (vgl. Emery & Trist, 1965, S. 6ff)

Die unterschiedlichen Formen des produktiven Lernens und die Vorteile des double-loop learnings werden im nächsten Teil aufgezeigt.

3.4. Double-loop learning und organisationales Lernen

Argyris und Schön differieren zwischen Lernen auf individueller und organisationaler Ebene, wobei ersteres, zweiteres nicht zwingend exkludiert. Eine Organisation ist eine „aus Individuen bestehende Gesamtheit“ (Argyris & Schön, 2006, S. 22) und funktioniert „wie ein Organismus, dessen Zellen ein bestimmtes, sich änderndes Bild von sich selbst in bezug [sic] auf das Ganze haben“ (Argyris & Schön, 2006, S. 31). Sie sind „in ständige Transaktionen mit ihrer internen und externen Umwelt verwickelt, die sich als Reaktion auf äußere Kräfte und Handlungen der Organisation fortwährend verändert“ (Argyris & Schön, 2006, S. 84). Die Dynamik des Lernprozesses resultiert aus der vorherrschenden Inbalance, zu viel Stabilität in der Lösungsfindung ist kontraproduktiv. (vgl. Argyris & Schön, 2006, S. 84; Phelps, Hase & Ellis, 2005, S. 72) Dies basiert auf den Annahmen der Komplexitätstheorie, die einen fortwährenden Bedarf zu Lernen ortet, um in der Instabilität und der unbekannten Zukunft handlungsfähig bleiben zu können. Langzeitplanungen werden überflüssig, Lernen das nicht auf direktem Erfolg basiert, sondern die Einstellungen reflektiert, wird gefordert. (vgl. Rosenhead, 1998, S. 6)

Es gibt zwei Arten von produktivem Lernen, die bezogen auf das Lernergebnis, eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten zulassen.

1. Das instrumentale Lernen führt zu einer Veränderung der Aktionsstrategien, mit dem Ziel einer kurzfristigen Effektivitätssteigerung bzw. technischen Verbesserung. Dies erfordert single-loop learning bzw. Einzelschleifenlernen.
2. Lernen durch Umstrukturierung von Werten, einer Korrektur des zugrunde liegenden Hauptproblems, welches double-loop learning bzw. Doppelschleifenlernen genannt wird. (vgl. Argyris & Schön, 2006, S. 35; Argyris, 1997, S. 58f.)

Die Grafik soll dies verdeutlichen.

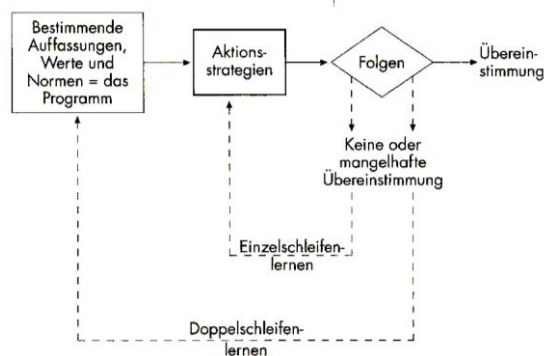


Abb. 2: (Donnerberg, 1999, S. 75)

Sowohl das single-loop learning als auch das double-loop learning verfolgen eine Fehlerkorrektur, der Unterschied liegt in der Vorgehensweise. Während sich das single-loop learning auf eine einzige Schleife bezieht, die durch eine Korrektur des Verhaltens erreicht wird, ohne das zugrunde liegende Hauptproblem zu ändern, werden beim double-loop learning die dem Handeln zugrunde liegenden Werte, Auffassungen und Normen untersucht und verändert. Die doppelte Schleife verbindet die Auswirkungen des Handelns mit Strategien der Wertvorstellung.

Dieser Lernprozess kann sich individuell gestalten, mit dem Resultat einer subjektiven Werteveränderung der handlungsleitenden Theorie. Er kann durch eine Organisation erfolgen, indem ein Individuum für die Organisation relevante Erkenntnisse gewinnt, die dann zu einer Veränderung der Werte der handlungsleitenden Theorie führen. Ziel ist es, sowohl das single-loop- als auch das double-loop learning anzuwenden. Eine ausschließliche Verwendung des Doppelschleifenlernens wäre weder umsetzbar noch erstrebenswert, da das Einzelschleifenlernen für routinierte Abläufe, die keine Innovation benötigen, vorteilhafter ist. Es kann rasch und mühelos durchgeführt werden, da die Aktionen verinnerlicht sind. (vgl. Argyris & Schön, 2006, S. 35f.; Argyris, 2002, S. 1; 1997, S. 136; Donnerberg, 1999, S. 74)

Man kann von organisationalem Lernen sprechen, wenn sowohl das single-loop als auch das double-loop learning Teile des Lernprozesses sind. Dazu müssen vorherrschende Muster und Strategien diagnostiziert werden, die Bereitschaft für Veränderung muss gegeben sein. Dieser Prozess erfolgt durch Aktionsforschung.

Mit Hilfe eines Kausalmodells ($y=f(x)$), werden kausale Zusammenhänge untersucht. Jeder Ursache (x) wird ein Wert der Wirkung (y) zugeordnet, aus der Ursache x folgt die Wirkung y bzw. y tritt ausschließlich durch die Ursache x auf. Formulierte Absichten werden durch das Ergebnis überprüfbar. (vgl. Argyris & Schön, 2006, S. 53) Ziel ist es, Wissen zu kreieren, welches direkt in Aktion transformierbar und damit zugänglich wird. Entsteht eine Differenz zwischen dem Kausalitätskonzept der/des ForscherIn und der PraktikerInnen, erhöht diese die Komplexität des in Aktion umsetzbaren Wissens. (vgl. Argyris, 1997, S. 67)

Ein weiteres Element der Heutagogik ist das learner managed learning.

3.5. Learner managed learning

Learner managed learning entwickelte sich als Antwort auf den ständigen Wandel und die wachsende Komplexität, ausgelöst durch die Industrialisierung des 20. Jahrhunderts. Mehrmalige Neuorientierung, fortwährendes Updating des Wissens erfordern die Bereitschaft flexibel zu sein, sich mitzuverändern und die Verantwortungsübernahme für den eigenen lebenslangen Lernprozess. So zeichnet sich Lernen durch die Unabhängigkeit, Eigeninitiative und den Entschluss für Wachstum und Entwicklung aus. Die/Der Lernende fungiert als ein sich-selbst-verstärkendes System. Dies basiert auf der Annahme, dass jede Person ihre individuellen Lernbedürfnisse befriedigt, die sich in Lerntechnik, Methode und Geschwindigkeit von anderen grundsätzlich unterscheiden. (vgl. Long, 1990, S. 40) Der Drang nach Selbstverwirklichung führt das Individuum zu Wachstum und Entwicklung. Dieser dynamische Prozess bereitet auf die Zukunft vor, indem die Lerninhalte eine hohe Relevanz für die momentane Bedürfnisbefriedigung beinhalten. (vgl. Maslow, 1973, S. 40ff) Learner managed learning basiert auf dem andragogischen Modell, bei welchem dem Individuum die Verantwortung über den individuellen Lernprozess obliegt. Dabei wird self-directed learning oder learner managed learning als ein „process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulation learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing learning strategies, and evaluating learning outcomes“ (Long, 1990, S. 37, zit. n. Knowles, 1975) beschrieben.

Es offeriert der/dem Lernenden einen großen Freiraum betreffend dem Lerninhalt, der Methode, dem Aneignungsweg von skills, Wissen und Einstellungen sowie der Evaluation. (vgl. Graves, 1993, S. 89) Der Lernprozess ist „problem-centered“ (Long, 1990, S. 59) und orientiert sich an den Stärken der Lernenden. (vgl. Long, 1990, S.41) Die Lehrperson wird zur/zum Facilitator, zur Ressource und setzt bei den individuellen Bedürfnissen jeder/jedes Einzelnen an. Ihre/Seine Aufgabe besteht in der Unterstützung der Lernenden bei der Aneignung der notwendigen skills, um zu einer/einem autonomen Lernenden zu werden. (vgl. Montgomery, 1993, S. 67f.) Eine Balance zwischen Kontrolle und Freiheit muss geschaffen werden, wobei sich Lehrkörper und Lernende die Macht über das Lernprogramm teilen. (vgl. Higgs, 1993, S. 127f.)

Rogers (1995) meint, there „are requirements set, not by the teacher, but by life. The teacher is there to provide the resources which the student can use to learn so as to be able to meet these tests“ (S. 290f.).

Die Flexibilität im Einsatzbereich spiegelt sich auch in der Methodenvielfalt wider, die unter anderem Informelles Lernen, open learning, action learning oder experimentelles Lernen ermöglicht. (vgl. Henry, 1993, S. 106; Long, 1990, S. 29, S. 99). Learner managed learning ist ergebnisorientiert, das Lernen vollzieht sich durch Erfahrung, wobei der Reflexionsprozess als Schlüssel zur Autonomie im Lernen gilt. Der letzte Schritt besteht im Transfer der erlernten skills in den Lebens- und Arbeitsbereich. (vgl. Montgomery, 1993, S. 67; Long, 1990, S. 92)

Erfolgt Learner managed learning im Arbeitskontext, wird, in Anlehnung an die Bedürfnisse der Organisation, eine individuelle Fortbildungsmöglichkeit erstellt. Ein Lernvertrag für alle Parteien beinhaltet Ziele, Inhalt, Methoden, Dauer und Ergebnis der Weiterbildung. (vgl. Long, 1990, S. 130)

Learner managed learning ist ein learner centred learning, das an unterschiedlichen Orten, allein oder in Gruppen, in Verwendung unterschiedlichster Technologien sowie durch die Involvierung von Formen des traditionellen Paradigmas stattfinden kann. (vgl. Long, 1990, S. 140ff)

Ein weiteres Element der Heutagogik ist das Action learning.

3.6. Action learning

Action learning ist ein Konzept zur Lösung komplexer, realer Probleme und stellt eine Form von „collective self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out“ (Kemmis & McTaggart, 1992, S. 5) dar. Action learning ist demnach ein kollaborativer, partizipativer, systematischer Lernprozess, in dem das individuelle Verhalten untersucht sowie eine kritische Analyse der gegebenen Situation angestrebt wird. (vgl. Dick, 1997, S. 2, 1993, S. 2) Dies vollzieht sich in einem dynamischen Prozess, dessen vier Phasen spiralförmig aufeinander aufbauen.

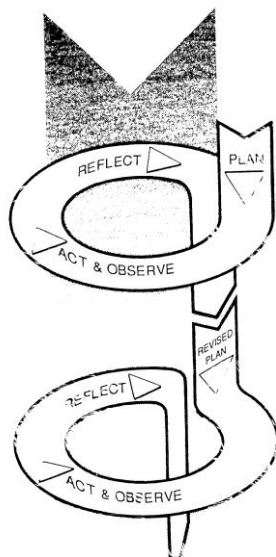


Abb. 3: (Kemmis & McTaggart, 1992, S. 11)

Die kollektive Planungsphase geht in die Handlungsphase, die dokumentiert wird, über. In beiden Schritten müssen die Teilnehmenden flexibel agieren, um bei unvorhersehbaren Komplikationen ein Update zu schaffen. Die Reflexion am Ende jeder Runde ist evaluativ und deskriptiv und ermöglicht das Planen auf einer neuen Ebene bzw. die Reformulierung des Plans. (vgl. Hase, 2002, S. 7) Im gesamten Prozess ist jede/jeder PartizipantIn, genau wie die/der ForscherIn, eine/ein aktive/aktiver TeilnehmerIn, die/der autonom und verantwortungsbewusst für und im Kollektiv agiert.

Mit Flexibilität, Offenheit, Teamfähigkeit und der Bereitschaft sich zu ändern, ist der Forschungsprozess eine sozial konstruierte Situation. Entscheidungen und

Verantwortung werden nicht vom Individuum, sondern gemeinschaftlich getragen. (vgl. Sankaran, Hase, Dick & Davies, 2007, S. 2f.; Hase & Kenyon, 2007, S. 3; Dick, 2000, S. 3)

Das Lernen an realen Aufgaben und Projekten, ermöglicht durch die Verbindung von Lernen und Arbeiten, kann eine Erweiterung der Lernkultur und eine positive Veränderung in Organisationen bewirken. (vgl. Donnerberg, 1999, S. 60; Hase, Tay & Goh, 2006, S. 1) Die Umstrukturierung einer Unternehmenskultur verlangt Reflexivität in Bezug auf die eigene Sprache, das Handeln und die Relation zu den anderen Teilnehmenden. Lernen wird als die Summe des bereits vorhandenen Wissens (P) und der Einsicht, die aus dem Reflexionsprozess gewonnen wird (Q), beschrieben, also $L=P+Q$. (vgl. Revans, 1999, S. 31) Effizientes Lernen ist dann nicht nur Denken, sondern umfasst auch das Denken über das Denken. (vgl. McAteer & Dewhurst, 2010, S. 40)

Die Verhaltensänderung von sozialen Systemen ist eine selbstorganisierte Anpassung an die Umwelt und basiert auf Erfahrung. Die Parallelen zwischen Action research und Komplexitätstheorie liegen in der Flexibilität beider Modelle, unvorhersehbare und komplexe soziale Phänomene zu untersuchen. Dabei gilt: „The whole is bigger than the sum of the parts“ (Lissack, 1999, S. 111). (vgl. Phelps & Hase, 2002, S. 510ff; Hase & Kenyon, 2007, S. 3)

Die Aktionsforschung ist ein heutigagogisches Bestreben, da sie prozesshaft ist und das Lernen in der Hand der TeilnehmerInnen liegt. Die Reflexionsspirale ermöglicht Flexibilität und Adaptivität, um in unbekannten Situationen handlungsfähig zu bleiben. Dies forciert auch die Capability, die nun folgt.

3.7. Capability

Capability steht für einen ganzheitlichen Ansatz, der das lernende Individuum mit seinen Fähigkeiten und Werten in den Mittelpunkt stellt. Dabei werden primär das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten neue Probleme lösen zu können sowie der effiziente Einsatz von Kompetenzen in unbekanntem Kontext fokussiert. Zudem wird auf Teamfähigkeit und Kreativität geachtet. (vgl. Hase & Kenyon, 2007, S. 113; Hase, Tay & Goh, 2006, S. 4)

Der Capabilityansatz wurde in Großbritannien in den 1980er Jahren unter Einbezug von A. Maslow und C. Rogers entwickelt und forciert die Zusammenführung des competence-based- mit dem Capability Modell. (vgl. Hase, 2002, 2003, S. 2f.)

Abbildung 4 zeigt die Differenzen der beiden Modelle auf.

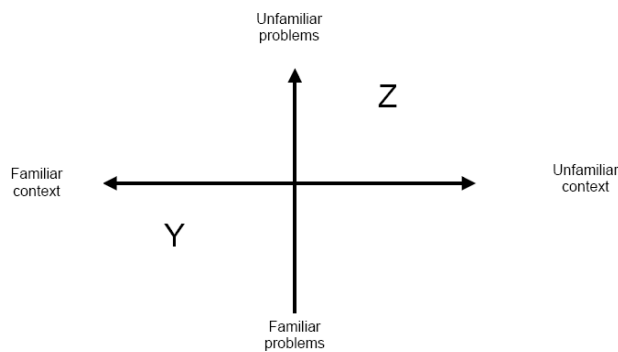


Abb. 4: (Stephenson, 1998b, S. 5)

Z und Y stellen zwei differente Umfeldler dar. Während Y stellvertretend für bekannte Situationen und Probleme steht, deren Lösung durch Vorbereitung und Schulung gelernt werden kann, ist die Position Z eine Lernsituation per se.

Ein unbekannter Kontext und ein nicht eindeutig definierbares Problem erfordern Eigeninitiative im Informations- sowie Definitionsprozess, der Erfolg einer Intervention ist nicht sicher prognostizierbar. Faktoren wie Selbstvertrauen, Lernbereitschaft, Vertrauen in die eigene Urteilskraft und der produktive Umgang mit Misserfolgen müssen vorhanden sein, zudem Urteilsfähigkeit, Mut und Intuition. (vgl. Stephenson, 1992, S. 5f.)

Wissen und skills, die in Situation Y genügen, sind im Z-Kontext relevant, aber nicht ausreichend. Kompetenzen gelten als Basis, als Voraussetzung der Capability. (vgl. Hase, 2002, S. 3)

Dies verdeutlicht Cairns (2000) wie folgt:

Competencies are 'individual and measurable skills demonstrated and assessed against agreed standards of competence'; whereas capability is 'an all-round human quality, an integration of knowledge, skills and personal qualities used effectively and appropriately in response to varied, familiar and unfamiliar circumstances. (Phelps, Hase & Ellis, 2005, S. 69 zit. n. Cairns, 2000, S. 2)

Capability erfordert Risikobereitschaft und Kreativität im Lösungsdenken, Motivation und die Fähigkeit mit anderen zu kooperieren. Effektivität ist nicht abhängig von den einzelnen Komponenten, sondern von der Relation der einzelnen Teile und einem holistischen Konzept. Damit ist die Messung mittels standardisierter Verfahren nicht möglich. (vgl. Stephenson, 1998a, S. 2f, 1998b, S. 4; Cairns, 1996, S. 79; Hase, Tay & Goh, 2006, S. 5; Phelps, 2002, S. 57)

Der Bedarf capable Personen zu gewinnen wird dem rapiden Wandel zugeschrieben, der die ArbeiterInnen vor unbekannte, neue Situationen stellt. Durch Erziehung und Ausbildung können keine capable Personen gewonnen werden, es muss Eigenverantwortung für das Lernen erfahren und übernommen werden. (vgl. Stephenson & Yorke, 1998, S. 6f.; Hase & Kenyon, 2007, S. 3; Hase, 2002, S. 6)

Um ein capable Unternehmen zu schaffen, muss daher eine klare Zukunftsvision mit capable MitarbeiterInnen vorhanden sein. Unterstützung durch die Führungsebene, eine personenorientierte Leitung, die Wissen und Fähigkeiten der Einzelnen als Bereicherung für die gesamte Organisation betrachtet, bildet die Basis.

Weiterbildung und Lernen haben hohe Priorität, Ressourcen dafür werden zur Verfügung gestellt. Verantwortungsübernahme, die eigene Arbeit betreffend, sowie das Lernen von- und miteinander sind ausschlaggebende Faktoren. Dabei stehen die Fähigkeiten in Relation zueinander. (vgl. Hase, 2000b, S.2, 2002, S. 4ff; Hase & Davis, 1999b, S. 3; Hase, Cairns & Malloch, 1999, S. 3f.)

Das Konzept der Capability passt das Lernen dem Wandel der Zeit an und ist Teil der Heutagogik, ebenso wie das work based learning.

3.8. work based learning

Work based learning, ein sich selbst erklärender Begriff, verbindet in seinem Ansatz die Lernaktivität und den Beruf. Lernen wird von Berufstätigen im Kontext der täglichen Arbeit vollzogen. Dieser Ansatz basiert auf den Prämissen des Learner managed learning und der Capability und verfolgt die Chance, die permanenten Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz zu nutzen, um capable MitarbeiterInnen zu schaffen. Work based learning bietet die Möglichkeit, im Zeitalter des raschen Wandels konkurrenzfähig zu bleiben. Lernen wird in den

Arbeitsalltag integriert und involviert nicht nur die Führungsebene, sondern die gesamte Belegschaft, wodurch hierarchische Strukturen aufgelöst werden müssen. Lernverträge werden basierend auf den individuellen Bedürfnissen erarbeitet. Die Koordination der Anliegen zwischen Individuum und Organisation übernimmt eine/ein MentorIn bzw. Facilitator. Das work based learning zeichnet sich durch seine Flexibilität in Aufbau und Ablauf aus. Individuell abgestimmte Unterstützung in Form von Freiheit bzw. Struktur und Begleitung wird gegeben. Ziel des Programms ist es, sowohl die Kompetenzen der ArbeiterInnen zu erweitern als auch capable MitarbeiterInnen zu gewinnen. Durch Wissens- und skillserweiterung, Teambildungsprozesse sowie Verbesserung der Arbeitsleistung profitiert das Individuum genau wie die Organisation.

Die Betreuung des work based learning bietet die Möglichkeit das real-time learning nutzbar zu machen, welches direkte Umsetzung im Arbeitsalltag findet. Einige, auch heutagogische, work based learning Strategien sind action learning, Aktionsforschung, coaching und mentoring. (vgl. Hase, 1998, S. 75; Hase, 2002, S. 7; Hase & Tay, 2004, S. 6; Malloch, Cairns & Hase, 1998, S. 8)

Diese neun Komponenten bilden das Basiskonzept der Heutagogik.

Das Zusammenspiel dieser Konzepte eröffnet eine neue Perspektive, das selbstbestimmte, lebenslange Lernen. Die Ziele der Heutagogik werden im folgenden Kapitel angeführt.

4. ZIEL DER HEUTAGOGIK

Ziel der Heutagogik ist die Erlangung von Eigenreflexivität, Capability sowie die Verantwortungsübernahme für den eigenen lebenslangen Lernprozess. Dies impliziert einen Entwicklungsprozess, der von der vorgeschriebenen Aneignung bestimmter skills und Techniken (Pädagogik), über die unterstützte Eruiierung der Lernbedürfnisse (Andragogik), hin zum eigenständigen und selbstbestimmten Lernen (Heutagogik) führt. (vgl. Tay & Hase, 2004)

Personen benötigen die Fähigkeit unabhängig und kritisch zu denken, Probleme effektiv zu lösen, klar zu kommunizieren und ein effizientes Zeitmanagement.

Übertragbare Fähigkeiten sind wichtiger als spezifisches Wissen. (vgl. Ashton & Elliott, 2007, S. 169)

Die Heutagogik stellt keine Erweiterung der Andragogik dar, sie ist ein neues Konzept, welches das selbst gesteuerte Lernen der Andragogik, ermöglicht durch die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung, als ein Element in ihr Konzept integriert. (vgl. Hase & Kenyon, 2000, S. 4f.)

Während die Andragogik den Fokus auf die Erkennung der bestmöglichen Lernmethoden innerhalb eines strukturierten Kontext richtet, legt die Heutagogik den Schwerpunkt auf das Erlernen des Lernens an sich und gewährt Methodenfreiheit. Individuen die kritisch denken, ihre Handlungen reflektieren und auch die der anderen hinterfragen, werden benötigt. Saul (1997) kritisiert, dass die Universitäten die Rolle als Bildungsinstitutionen zugunsten der Vermittlung von skills wie Cleverness und Effektivität aufgeben hätten. Diese fänden, im Gegensatz zu Kritikfähigkeit und der Fähigkeit etwas in Frage zu stellen, direkte Umsetzung in der Wirtschaft. Bildung würde zur Ausbildung transformiert, Konformität, Passivität und Loyalität gelten als oberste Prinzipien. Der Fokus lege nicht mehr in der „general education“ (S. 176), sondern der raschen Spezialisierung der Auszubildenden. Dem stimmt auch Emery (1981) zu: „The existing educational systems are fatally flawed. They blind, not educate, their students. In a bureaucratized society this may be a stabilizing factor“ (S. 33).

Eine Änderung dieser Strukturen wäre ausschließlich durch Bildung möglich. Dazu würden „kritische, unabhängige Denke[r] und kreative Problemlösung“ (Rogers 1984, S. 244) benötigt, denn “Individuals, industry, and society will benefit from a well-balanced education, concerned not only with the acquisition of knowledge and skills of analysis, but also with excellence in using and communicating knowledge, doing, making, designing, collaborating, organising, creating” (Laycock, 1993, S. 24f. zit. n. Royal Society of Arts, 1991). „And yet, the very complexity of public life requires more, not less, information; more, not less, participation” (Boyer, 1988, S. 279).

Wo und in wie weit dies in der Heutagogik möglich ist, wird im nächsten Kapitel thematisiert.

5. ANWENDUNGSGEBIETE DER HEUTAGOGIK

Die Anwendungsbereiche der Heutagogik beziehen sich auf zwei Einsatzbereiche, den Hochschulsektor sowie die berufliche Aus- und Weiterbildung.

5.1. Hochschulsektor

Jeder Mensch ist bis zu seinem Eintritt in das Bildungssystem ein aktiver, fähiger Lernender, der durch seine Neugierde angetrieben wird Neues und Unbekanntes zu erkunden. Jeder kann und will lernen. (vgl. Hase, 2000a, S. 4; Davis & Hase, 2001; Rogers, 1988, S. 11) Diese Auffassung vertritt die humanistische Tradition und übergibt den Lernenden die Verantwortung für ihren Lernprozess, Lernen ist Lernenden fokussiert. Als Lernbasis dient die Erfahrung, Inhalte werden nach der Grundqualifizierung individuell ausgewählt, flexible Lehrpläne erleichtern dies.

Die/Der Lernende arbeitet prozessorientiert, trifft die Entscheidung über den Verlauf des Lernens selbst, sie/er formuliert Fragen zu den Interessensgebieten. Die Lehrperson steht nicht im Mittelpunkt, diese fungiert als BeraterIn bzw. RessourcenvorbereiterIn.

Die Aufgabe des Bildungssystems, bezogen auf den Hochschulsektor, liegt in der Vorbereitung der AbgängerInnen auf die turbulenten Verhältnisse außerhalb der Institution. Action learning bietet eine aktive und flexible Möglichkeit um über Kompetenz Capability zu erlangen. (vgl. Hase, 2000a, S. 2ff; Rogers 1978, S. 242ff)

5.2. Aus- und Weiterbildung im Beruf

Lebenslanges Lernen als ein Ziel der Heutagogik verlangt auch im Berufskontext ständige Weiterbildung. „Making learning an integral part of the day-to-day work“ (Kenyon & Hase, 2001, S. 6) ermöglicht es, trotz Instabilität und einer unvorhersehbaren Zukunft, handlungsfähig zu bleiben. (vgl. Rosenhead, 1998, S. 4f.) Dafür müssen flexible Programme geschaffen werden, die allen MitarbeiterInnen ein projektbezogenes Lernen während des Arbeitstages ermöglichen. Diese informellen Settings legen nach der Methode des action learnings den Schwerpunkt auf den Prozess, der in Form von ständiger Reformulierung bzw. Reflexion an die Arbeitsgegebenheiten adaptiert wird. Alleine und in Teams soll neben der inhaltlichen Weiterbildung, auch die Chance für einen

kreativen Denk- und Lernprozess gegeben sein. Hase meint, je intensiver eine/ein MitarbeiterIn in ihre/seine Zukunft im Unternehmen miteinbezogen werde, desto besser würde die Arbeit verrichtet und desto zufriedener sei sie/er mit dem Arbeitsleben. Dies bedingt die Abschaffung der hierarchischen Strukturierungen zugunsten der Kollaboration sowie die Bereitschaft der Managerebene selbst an Projekten teilzunehmen. Ohne capable Führungskräfte können keine capable Organisationen geschaffen werden. Als eine Methode dafür wird das work-activity-briefing vorgestellt, es handelt sich dabei um eine Art Selbstverwaltung im Team. Die Involvierung aller MitarbeiterInnen ermöglicht, dass jede/jeder ihre/seine spezifischen Kenntnisse an das Team weitergeben kann. Dies steigert die Identifikation mit dem vorliegenden Problem sowie den Wunsch nach einer gemeinsamen produktiven Lösung. In einem Arbeitsvertrag werden alle Fakten wie Risiken, Sicherheit und fehlende bzw. vorhandene Kompetenzen festgehalten und von allen signiert. Dieses Dokument leitet die Arbeit an. Work activity briefing dient der Kostenreduktion, Zeitersparnis, dem guten Arbeitsklima, der Sicherheit und der Qualitätssteigerung. (vgl. Hase & Davis 1999a, 1999b, 2001, 2002; Hase & Tay, 2004) Zudem resultiert aus der Arbeit im self-managing Team erhöhte Zufriedenheit und Produktivität, wobei die Gruppenzusammengehörigkeit direkt mit der Ausführung korreliert. (vgl. Spreitzer, Cohen & Ledford, 1999; Cohen & Bailey, 1997; Cohen, 1993)

Die Heutagogik im Arbeitskontext ermöglicht ein aktives, personenbezogenes Lernen nach selbst gewählten Inhalten, die eigenständig erlernt und rekapituliert werden. Praktische Erfahrung ist ein fixer Bestandteil des Lernprozesses. Unterstützung wird durch Facilitatoren, die als Ressourcen fungieren, sowie Teams geboten. Die/Der Lernende bildet das Zentrum, lernt adäquate Fragen zu formulieren und eine Antwort darauf zu finden. (vgl. Davis & Hase, 2001, 2002; Hase, 2002; Hase & Tay, 2004; Emery & Fredendall, 2002) Der heutagogische Ansatz versucht durch eine holistische Vorgehensweise dauerhafte Veränderungen in Institutionen zu erreichen. (vgl. Kenyon & Hase, 2001, S. 4)

6. FORSCHUNGSSTAND DER HEUTAGOGIK

Der gegenwärtige Stand der Forschung zur Heutagogik bezieht sich auf einige wenige Studien im englischsprachigen Raum, vor allem Australien, Großbritannien, Neuseeland sowie auf eine Studie in Singapur. Diese befassen sich mit der Effizienzsteigerung in Konzernen, die primär durch Umstrukturierung zur demokratischen Arbeit in Teams erfolgt sowie der Weiterbildung von Fachkräften im sozialen Bereich (LehrerInnen und Krankenschwestern). Durch work activity briefing, eine Art der Selbstverwaltung im Team, in das alle Arbeitenden involviert werden, konnten positive Entwicklungen wie Steigerungen in Produktqualität, Sicherheit und Arbeitsklima festgestellt werden. Beinahe alle Studien bedienten sich der Methode des action learning bzw. research. (vgl. Hase & Davis, 1999a, 1999b, 2001, 2002; Hase & Tay, 2004; Phelps, Hase & Ellis, 2005; Hase, Tay & Goh, 2006; Gardner, Hase, Gardner, Dunn & Carryer, 2008; Ashton & Elliott, 2007; Canning & Callan, 2010; Canning, 2010)

Aussagekräftige Langzeitstudien sowie Forschungsergebnisse insgesamt stellen eine Rarität dar. Dies lässt sich auf die Tatsache zurückführen, dass die Heutagogik als Lehr- und Lernkonzept noch relativ jung ist und unter anderem im deutschsprachigen Bereich noch keinen Einzug gefunden hat. Es ist weiterer Forschungsbedarf gegeben. (vgl. Hase & Kenyon, 2007, S. 115)

7. GEGENÜBERSTELLUNG DER HEUTAGOGISCHEN ELEMENTE MIT DEN METHODEN DER TRADITIONELLEN PÄDAGOGIK

Im Folgenden werden nun die einzelnen Elemente der Heutagogik einer Gegenüberstellung mit den Methoden der traditionellen Pädagogik, die bereits unter Punkt 2.1. beschrieben wurde, unterzogen. Die Überprüfung erfolgt anhand folgender Kriterien: Neben Lernzeit und Lernort werden auch die Partizipation der Lernenden sowie die Rolle und Aufgaben der Lehrperson verglichen. Das Kriterium Verantwortung wird in Bezug auf die Steuerung des Lernprozesses, die Auswahl der Inhalte und Methoden sowie die Evaluation überprüft. Zudem wird auf die Umsetzbarkeit der Fähigkeiten sowie auf Prozess- bzw. Ergebnisorientiertheit untersucht. Als Bestandteile von Lernprozessen wurden diese Kriterien exemplarisch ausgewählt, sie stellen keinen Anspruch auf Vollständigkeit, zeichnen

sich durch reziproke Einflussnahme untereinander aus und stehen in Relation zueinander.

7.1. Ansichten Fritz Heiders versus Methoden der traditionellen Pädagogik

Der Philosoph Fritz Heider stellt die Auffassung Lockes, der tabula rasa, mit neuen Erkenntnissen in Frage.

Während das traditionelle Lernen der/dem Lernenden einen passiven Status zuschreibt, beschreibt Heider Lernen als einen aktiven Prozess, der über alle Sinne stattfindet. Denken basiert nicht, wie Locke meinte, ausschließlich auf Sprache, sondern kann auch in alternativer Form als Bild oder Gefühl auftreten. Die passive Positionierung der Lernenden aufgrund der Wissensvermittlung, verändert sich, durch das selbstständige Lernen in einer angereichten Umwelt, zur aktiven. Im traditionellen Paradigma findet Wissensvermittlung im institutionalisierten Kontext in kumulativer Form statt. Dieser Anhäufungsprozess erfolgt nach einer strikten Abfolge, wobei die Inhalte in Curricula vorgeschrieben wurden. (vgl. Emery, 1981) Heider vertritt die Ansicht, dass Wissen auch im außerinstitutionellen Kontext erworben werden könne, da Lernen eine aktive Suche mit dem eigenen Wahrnehmungsapparat sei. Dies differiert deutlich von der Auffassung des traditionellen Paradigmas, dass Lernen ausschließlich fremdgesteuert und indirekt stattfinden könne. Eigenschaften wie Fleiß, Gehorsam und Gewissenhaftigkeit gelten als Voraussetzung um zu lernen. Erfolg resultiert aus der Fähigkeit verbal vorgetragene Inhalte aufzunehmen. Während die Lehrperson hier die/den VermittlerIn, die/der in der ExpertInnenrolle agiert, darstellt, wird sie laut Heider zur/zum „educator“ (Emery, 1981, S. 41), die/der die Verantwortung über den Lernprozess mit der/dem Lernenden teilt und den Lernenden Lern-Ressourcen für ihren individuellen Lernprozess zur Verfügung stellen. Heider widerspricht der Auffassung, Lernen könne nur im Kindesalter in der Schule stattfinden, er sieht die Dringlichkeit auch anschließend weiterzulernen, plädiert damit für lebenslanges Lernen und beschreibt es als ein Hauptziel das Lernen zu erlernen. „Ist er [der Lehrmeister] tatsächlich weise, lädt er euch nicht in das Haus seiner Weisheit, sondern führt euch zur Schwelle eures eigenen Verstands“ (Gibran, 2008, S. 58). Diese Auffassung teilt auch Carl Rogers.

7.2. Ansatz Carl Rogers versus Methoden der traditionellen Pädagogik

Rogers (1988) vertritt die Ansicht, das traditionelle Bildungssystem würde die Lernenden in eine

konventionelle Denk- und Handlungsweise [einsperren], die signifikantes Lernen unwahrscheinlich, wenn nicht unmöglich macht. Wenn wir [...] das vorgeschriebene Curriculum, gleiche Aufgaben für alle Lernenden, den Frontalunterricht als fast die einzige Art der Unterweisung, die standardisierten Tests, mit denen alle Lernenden äußerlichen bewertet werden, und die Noten, die vom Lehrenden als Maßstab für Lernen festgelegt werden, zu einem System zusammenfassen, dann können wir fast garantieren, daß [sic] sinnvolles Lernen äußerst selten sein wird. (S. 13)

Das traditionelle Paradigma zeichnet sich durch fehlendes Vertrauen in den Lernwillen der Lernenden aus, was durch Überprüfungen, Vorschriften und Evaluation kompensiert wird. Daraus resultiert eine passive Position der Lernenden, die durch bausteinartige Lehrstoffvermittlung erhöht wird. Hohe drop-out Raten verdeutlichen dies. (vgl. Rogers, 1988, S. 182ff)

Mechanisches Lernen hat Priorität vor gedanklicher Originalität. „Es ist leichter, eine Wirtschaft oder eine Armee mit Männern und Frauen zu führen, die gelernt haben, sich den Regeln zu beugen. [...] Wer unabhängig ist, sich seine eigenen Gedanken macht, sorgt meistens für Unruhe“ (Rogers, 1984, S. 244).

Rogers forciert Selbstständigkeit in Denken und Handeln. Verantwortungsbewusste Lernende, deren individuelles Interesse das Zentrum des Lernprozesses bildet, sind das Ziel. Durch die offene, flexible Gestaltung des Lernprozesses wird dies ermöglicht. Rogers gibt ohne direkte Aufforderung keine fixen Aufgaben pro Stunde, hält weder Vorlesungen, Prüfungen, noch gibt er Erklärungen oder Kritiken. Der Prozess des lebenslangen Lernens steht im Vordergrund, welcher durch distance-learning und auf Wunsch auch durch face-to-face teaching stattfinden kann. Die Umsetzbarkeit ist aufgrund der Interessensbezogenheit großteils direkt. Die Lehrperson ist ein Facilitator, die/der UnterstützerIn, die/der hilft, indem eine persönliche Beziehung zur/zum Lernenden aufgebaut wird. Sie/Er ist Mitlernende/Mitlernender und unterstützt beim Eruiere der individuellen Ziele

sowie in der Bereitstellung von Hilfsquellen. (vgl. Rogers, 1988, S. 117ff) Ziel sind aktive, selbstgesteuerte ExpertInnen, anstatt von passiven, fremdgesteuerten, disziplinierten Lernenden. (vgl. Rogers, 1988, S. 13)

Es folgt der Vergleich des Systemischen Denken mit den Methoden der traditionellen Pädagogik

7.3. Systemisches Denken versus Methoden der traditionellen Pädagogik

Die Systemtheorie berücksichtigt die rasche Veränderung der Umwelt bzw. der Strukturen innerhalb Organisationen in ihrem Konzept. Dabei wird vor allem auf die komplexe Strukturierung und Verknüpfung einzelner Elemente hingewiesen. Das Ganze kann nicht in voneinander unabhängige Teile zerlegt werden, wie es im Fächerlernen der traditionellen Pädagogik geschieht. Auch die Interdependenzen zwischen Themen, Lehrpersonen und Lernenden, verbunden durch den Lernprozess, stellen ein System dar, welches im herkömmlichen Paradigma ignoriert wird. Durch die Isolation der einzelnen Fächer wird die Exploration der Relationen derer zueinander unmöglich. Zudem verlangt Systemdenken, im Gegensatz zum traditionellen Paradigma, kontinuierliches lebenslanges Lernen. Ackoff (1974) postuliert, dass Systemlernen im herkömmlichen Unterricht nicht möglich sei. Er beschreibt diesen als reduktionistisch und analytisch und fordert stattdessen teleologisches, expandierendes Denken. „Education needs an extensive redesign, one that will bring it into the Systems Age“ (Ackoff, 1974, S. 74).

Das double-loop learning wird im nächsten Kapitel einer Gegenüberstellung unterzogen.

7.4. Double-loop learning und organisationales Lernen versus Methoden der traditionellen Pädagogik

Die traditionelle Pädagogik befasst sich mit der Vermittlung und Anhäufung von Wissen und Fähigkeiten. Dieses Wissen soll messbar, also überprüfbar und vergleichbar sein, um Fortschritte im Wissenserwerb dokumentieren zu können. Eine Gegenüberstellung weist Parallelen zum single-loop learning auf. Dieses instrumentale Lernen bezieht sich auf den direkten Erfolg einer Aktion. Die Aktion muss klar definierbar und wiederholbar sein, einer Verbesserung muss gezielt

nachgegangen werden. Es gibt exakte Kriterien zur Überprüfung des Erfolgs. Dieser ist über Daten nachweisbar, die den Vergleich der erbrachten Leistung in unterschiedlichen Momenten ermöglichen. (vgl. Argyris & Schön, 2006, S. 19f.)

Zum double-loop learning der Heutagogik bedarf es mehr, es erfordert eine Änderung der Einstellungen und Haltungen und ist kein bloßer Wissenserwerb. Dafür übernimmt die/der Lernende selbst die Verantwortung und steuert den Lernprozess selbst, ist somit aktiv. Lernen vollzieht sich lebenslang und kontinuierlich, wobei neue Erkenntnisse über direkte Umsetzbarkeit verfügen. Die unmittelbare Anwendung findet sich auch im nächsten Teil wieder, der Andragogik.

7.5. Andragogik versus Methoden der traditionellen Pädagogik

Zur Darstellung der Differenzen zwischen der Andragogik und der traditionellen Pädagogik führt Knowles vier Argumente an. Primär beschreibt er das Selbstkonzept der Lernenden, in dem sich die passive Person, die in Abhängigkeit zur Lehrperson steht, zu einem selbstgerichteten, verantwortungsbewussten, aktiven Individuum verändert. Zudem kann die/der Lernende ihre/seine Erfahrungen als Lernressource nutzen, wobei sich diese großteils an ihrer/seiner sozialen Rolle orientieren. In der traditionellen Pädagogik spielt die eigens gesammelte Erfahrung aufgrund des Lernens durch Vermittlung eine untergeordnete Rolle. Die Bereitschaft im Schulkontext zu lernen wird über das Alter definiert. Inhalte werden durch standardisierte Curricula festgelegt und in einer aufeinander aufbauenden Art und Weise vermittelt. Dabei werden sowohl die Planung, Zielsetzung, Vermittlung als auch die Bewertung durch die Lehrperson vollzogen. Das inhaltsbezogene Modell steht im Gegensatz zum Prozessmodell der Andragogik, in dem der Facilitator im Vorhinein Verfahren vorbereitet und die Lernenden dann darin einbindet. (vgl. Knowles, Holton III & Swanson, 2007, S. 103f.) Die Andragogik beschreibt die Lernbereitschaft als einen inneren Drang sich auch nach der Schule weiterzubilden. Gelernt wird sequenziell im face-to-face teaching als auch im distance learning, entsprechend der Bedürfnisse der/des Lernenden. Das erlernte Wissen findet meist direkte Umsetzung, während in der traditionellen Pädagogik Wissen für das Leben nach der Schule angehäuft wird. (vgl. Knowles, 1980, S. 44f.)

Die Andragogik ist ein „honest attempt to focus on the learner [and] it does provide an alternative to the methodology-centred instructional design perspective“ (Feuer & Gerber, 1998, S. 39). Mit der Andragogik ist Lernen nicht mehr ausschließlich auf Institutionen und Lehrpersonen bezogen, die Ressourcen befinden sich überall in der Umwelt. Ziel ist es, die Lernenden mit den Lernressourcen zu verlinken, was laut Lindemann (1926) im traditionellen Paradigma unmöglich sei, denn

Fächer und Lehrer bilden den Ausgangspunkt, Studenten sind zweitrangig. [Es wird] verlangt, sich einem festgelegten Lehrplan anzupassen. In der Erwachsenenbildung hingegen wird der Lehrplan nach dem Bedarf und den Interessen der Lernenden entwickelt. [...] Lehrer [...] müssen dem Lernenden Vorrang lassen. (Knowles, Holton III & Swanson, 2007, S. 35 zit. n. Lindemann, 1926, S. 8f.)

„Das pädagogische Modell ist ein ideologisches Modell, das die andragogischen Annahmen ausschließt. Das andragogische Modell ist keine Ideologie; es ist ein System von verschiedenen alternativen Annahmen, ein transaktionales Modell, das die Eigenschaften der Lernsituation berücksichtigt“ (Knowles, Holton III & Swanson, 2007, S. 65).

Auf das andragogische Modell aufbauend ist das nächste Element der Heutagogik, das Learner managed learning.

7.6. Learner managed learning versus Methoden der traditionellen Pädagogik

Learner managed learning beschreibt einen aktiven, lebenslangen Lernprozess, der den Lernenden die ExpertInnenrolle größtenteils übergibt. Dabei steht die Flexibilität des Lernortes, der Inhalte sowie der Methoden im Vordergrund. Im Gegensatz dazu agiert die traditionelle Pädagogik mit fixierten Methoden, Regeln und Ergebnissen bzw. Vorgaben, um bestimmte Situationen zu meistern. Problemlösestrategien werden an bekannten Beispielen geübt und erlernt. Die Rahmenbedingungen für das Lernen sind die drei skills Pünktlichkeit, Gehorsam und mechanische sowie sich wiederholende Arbeit. Der Schwerpunkt liegt auf der Akzeptanz der autoritären Strukturen, die den Lehrkörper bemächtigen, richtige Inhalte und Methoden zu wählen. Laut Toffler (1986, S. 11f.) resultiert dies aus der Industrialisierung, die Konformität und Unterordnung auch von den Arbeitskräften verlangt. Damit liegt der Ausbildungsschwerpunkt auf einem kompetenz-

ausbildenden System, welches Personen mehr auf die Arbeitswelt, als auf das selbstständige Lernen vorbereitet.

Der Schwerpunkt des Learner managed learning hingegen liegt auf der Entfernung vom pädagogischen hin zum andragogischen Modell. Darin obliegt dem Individuum die Verantwortung für den persönlichen Lernprozess, der sich an unterschiedlichen Lerntempi, Lernmethoden und Bedürfnissen orientiert. (vgl. Long, 1990, S. 25ff)

Die Lehrperson wird von der/dem VermittlerIn zu der/dem Facilitator, die/der bei den individuellen Bedürfnissen jeder/jedes Einzelnen ansetzt. Der innere Antrieb der Lernenden ist vorhanden, denn „everybody is motivated“ (Long, 1990, S.72).

Die korrekte Kanalisierung vollzieht sich durch die angereicherte Lernumwelt. Die Motivation ist demnach nicht wie in der traditionellen Pädagogik extern durch Notendruck, Ansehen und Anerkennung, sondern intrinsisch gegeben. Lernen beginnt stets mit einem Problem, während im traditionellen Paradigma Lernen an Instruktionen gekoppelt ist. Dadurch können erworbene Inhalte meist direkt angewandt werden. (vgl. Burgees, 1993, S. 120) Dies impliziert eine Änderung des Machtverhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden, weg von der autoritären Strukturierung des traditionellen Paradigmas zu einer Balance zwischen Kontrolle und Freiheit, in der sich Lehrperson und Lernende die Mitbestimmung über Lernprogramm und Evaluation teilen. (vgl. Higgs, 1993, S. 127f.; Long, 1990, S. 67)

Eine gleichberechtigte Arbeitsweise verfolgt auch das action learning, das im Folgenden behandelt wird.

7.7. Action learning versus Methoden der traditionellen Pädagogik

Action Learning basiert laut Revans auf Prämissen des Erwachsenenlernens bzw. der Andragogik und entwickelte sich als Kontrarium zur Weitergabe von ExpertInnenwissen an Business Schools. (vgl. Stiefel, 1999, S. 97) Die Abkehr vom traditionellen Paradigma impliziert den Schritt vom „learn-then-act-Modell“ zum „act-through-learning-Modell“ und „learn-through-acting-Modell“ (Dixon, 1999, S. 208).

Action learning stellt einen prozesshaften, praktischen Vorgang dar, der durch Selbststeuerung, vom Nichtwissen über Erprobungen, zu neuen Erkenntnissen führt. Ziel ist durch die direkte Umsetzbarkeit der Ergebnisse eine Verbesserung bzw. eine Erneuerung zu erreichen. Die Aktionsforschung ist meta-methodisch und

involviert das Lernen vor Ort. Damit steht sie im Kontrast zur universitären Ausbildung des traditionellen Paradigmas. (vgl. Sankaran, Hase, Dick & Davies, 2007, S. 2f.) Initiator des Lernprozesses ist nicht die Lehrperson, die Institution oder die/der ExpertIn, sondern jenes Individuum, das eine Verbesserung in eigener Verantwortung erreichen möchte. Action learning ist nicht institutionalisiert, es findet am Arbeitsplatz an realen Aufgaben und Projekten statt. Der Lernprozess vollzieht sich durch ein aktives Lernen von- und miteinander durch Reflexion, Fragen und Rückkoppelung. Alle Teilnehmenden inklusive der/des ForscherIn sind VerantwortungsträgerInnen und müssen flexibel und offen sein, fähig sich zu ändern, zusammenzuarbeiten sowie den Prozess am Ende zu reflektieren. (vgl. Hinte, 1980, S. 42; Donnerberg, 1999, S. 60; Hase, 2002, S. 7) Das Subjekt-Objekt-Verhältnis, welches im traditionellen Paradigma hierarchisch gestaltet ist, wird im Action learning zugunsten eines gleichwertigen Subjekt-Subjekt-Verhältnis aufgelöst. Das Ergebnis eines Forschungsprozesses ist offen, wodurch „manche Wissenschaftler – insbesondere pädagogisch ambitionierte – hierhin eine ungewohnte Bedrohung sehen, da sie nur noch schwer voraussehen können, was alles passieren mag. Jegliche autoritäre und pädagogische Kontrolle fällt weg“ (Hinte, 1980, S. 47). Diese nicht existente Kontrolle über das Lernen basiert auf Annahmen der Komplexitätstheorie, die Lernen als imponderables Produkt von Interaktionsprozessen sieht. (vgl. Phelps & Hase, 2002, S. 511f.) Extern kontrolliertes Lernen ist auch im nächsten Abschnitt, der Capability, nicht möglich.

7.8. Capability versus Methoden der traditionellen Pädagogik

Während sich die Heutagogik mit der Aneignung von Capability befasst, spricht man im traditionellen Paradigma von Kompetenzen. Diese haben den Ursprung in der behavioristischen Bewegung, wobei das Hauptziel ist, skills und knowledge zu erlangen. (vgl. Phelps, Hase & Ellis, 2005, S. 69) Ausgehend von den Bedürfnissen der Unternehmen, die Auflagezahlen bzw. Produktion zu steigern, wurden Personen ab den 1990er Jahren zu effizient arbeitenden Werkzeugen ausgebildet. (vgl. Stephenson, 1998a, S. 3)

Kompetenzen gelten als messbare skills, die in einem teacher-centred Unterricht erworben werden. „College is teaching most successfully [...] competence-competence in meeting schedules, in gathering information, in responding well on tests, in mastering the detail of a special field (Boyer, 1988, S. 283).“

Die verlangten skills werden im Vorhinein definiert, um dann schrittweise darauf hinzuarbeiten. Zum Einsatz kommen sie in bekannten Situationen und dienen der effizienten Erledigung von Arbeit im vertrauten Kontext. Sie können erworben und wieder abgerufen werden und arbeiten mit Bekanntem sowie Absehbarem. (vgl. Hase & Kenyon, 2007, S. 113)

Die Abbildung soll dies verdeutlichen:

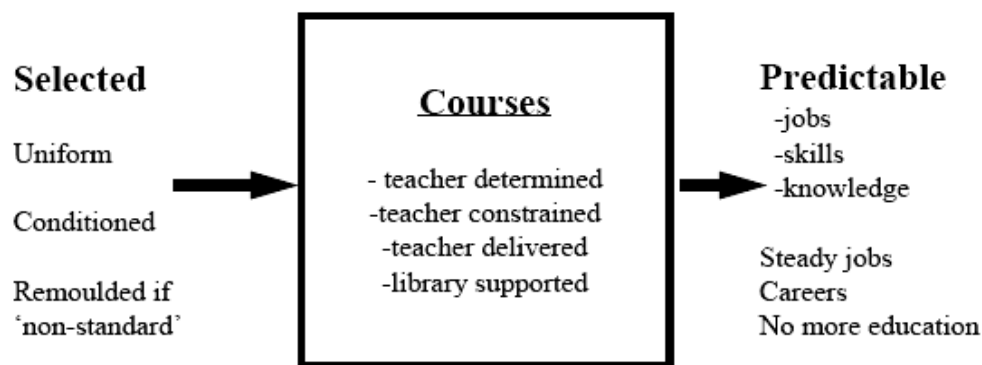


Abb. 5: (Stephenson, 1998b, S. 6)

Im Gegensatz dazu befähigt Capability das Individuum sich in nicht bekanntem Kontext erfolgreich zu bewegen. Dafür muss bereits die Ausbildung zur capable Person von der zur kompetenten Person differieren. Diese findet nicht im institutionalisierten Kontext statt, sondern befasst sich mit realen Situationen, wodurch eine direkte Umsetzbarkeit gegeben ist. Die Lernenden arbeiten im selbstgesteuerten Prozess und haben bei Bedarf Zugang zur/zum Facilitator. Diese/Dieser muss, anders als im traditionellen Paradigma, die Kontrolle über die Lernmethoden und -inhalte aufgeben und das selbstständige Lernen ermöglichen bzw. erleichtern. Sie/Er hilft den Lernenden den Fokus für relevante Inhalte nicht zu verlieren und gibt konstruktive Kritik in Form von Feedbacks. Die Ermutigung der Lernenden zu Selbstvertrauen und Selbstinitiative, unterstützt bei einer realistischen Selbsteinschätzung. Damit bedient sich Capability vorwiegend der

Methode des distance-learning, nutzt aber auch die Möglichkeit des face-to-face teaching. Die Verantwortung über den Lernprozess obliegt den Lernenden. Ziel ist das lebenslange Lernen, die aktive Intervention an der eigenen Entwicklung ohne Angst vor Fehlern, die Zukunftsorientiertheit sowie die Risikobereitschaft. (vgl. Stephenson & Yorke, 1998, S. 20; Stephenson, 1998b, S. 10f.)

Dies verdeutlicht Abbildung 6:

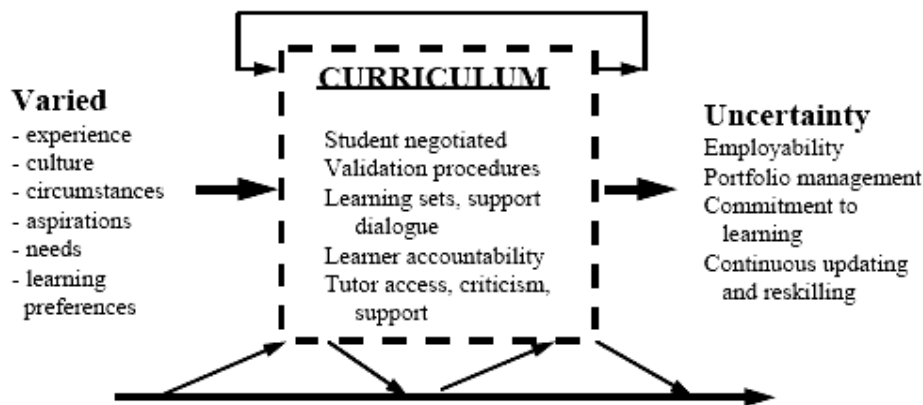


Abb. 6: (Stephenson, 1998b, S. 7)

Capable Personen sind, im Gegensatz zu kompetenten, im Stande, die Unsicherheit, die durch die raschen Wandel entsteht, produktiv zu nutzen und auf neue komplexe Situationen zu reagieren. Diese Fähigkeiten können auch im work based learning, welches im Folgenden thematisiert wird, erworben werden.

7.9. Work based learning versus Methoden der traditionellen Pädagogik

Da work based learning auf learner managed learning sowie dem Capability Ansatz aufbaut, fällt die Darstellung der Differenzen zur traditionellen Pädagogik kurz aus. Work based learning differiert vom traditionellen Paradigma durch die Flexibilität in der Curriculakonstruktion sowie in der Rolle der Lehrperson. Es baut weder auf vorgegeben Curricula mit bereits festgelegten Lerninhalten auf, noch beansprucht es die/den LehrerIn als eine/einen VermittlerIn. (vgl. Stephenson, 1993) Die/Der Lernende identifiziert ihr/sein Lerndefizit basierend auf den Anforderungen der Arbeitsstelle selbst, Lernen ist im Gegensatz zur traditionellen Pädagogik aktiv und selbstgesteuert. Ein meist firmeninterner Facilitator unterstützt die/den Lernenden beim Lernprozess. Das Ziel ist über die Aneignung von Kompetenzen hinauszukommen, hin zur Capability. (vgl. Hase, 1998)

8. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

8.1. Heutagogik versus Pädagogik

Die Gegenüberstellung der einzelnen heutagogischen Elemente mit der traditionellen Pädagogik anhand der ausgewählten Kriterien macht deutlich, dass sich die Heutagogik nicht ausschließlich konträrer Methoden zur Pädagogik bedient. Einige integriert sie in ihr Konzept, erweitert diese jedoch stets und legt den Fokus auf den neuen Teil. Sie übernimmt kein Kriterium ohne es zu modifizieren, Art und Weise der Modifikation variieren. Die heutagogischen Elemente weisen Überlappungen auf, häufig stehen sie in Beziehung zueinander und komplettieren sich. Das Konzept der Heutagogik soll nicht zur Pädagogik in Konkurrenz treten, sondern ein gegenwartsadaptiertes Update darstellen.

8.2. Tabellarische Gegenüberstellung

Die untenstehende Tabelle dient zur Verdeutlichung der Ergebnisse.

Die Tabelle enthält jene Kriterien, die zur Überprüfung der Differenzen bzw. Parallelen zwischen den einzelnen Elementen der Heutagogik und den Methoden der traditionellen Pädagogik herangezogen wurden. Jedes Element wurde einzeln, genau wie die traditionelle Pädagogik kategorisiert. Dadurch wird ein Gesamtüberblick geschaffen, der zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen soll.

	Pädagogik	Andragogik	Carl Rogers	Heider	learner managed learning	capability (Stephenson)	action learning	organisationen lernen (Argyris & Schön)	work based learning	Systemlernen (Ackoff)
Partizipation der Lernenden	passiv	aktiv	aktiv	aktiv	aktiv	aktiv	aktiv	aktiv	aktiv	aktiv
Lernzeit	Kindheit bzw. Jugend	Erwachsene	lebenslang	lebenslang	lebenslang	lebenslang	lebenslang	lebenslang	lebenslang	lebenslang
LehrInnen-rolle	Vermittlerin	Facilitator	Facilitator	educator	Facilitator	Facilitator	nicht existent	nicht existent	Facilitator	Person, die Lernen erleichtert
Steuerung des Lernprozesses	fremdgesteuert	selbstgesteuert	selbstgesteuert	fremd- & selbst-gesteuert durch Teilung der Macht	fremd- & selbst-gesteuert durch Teilung der Macht	selbstgesteuert	selbstgesteuert	selbstgesteuert	selbstgesteuert	selbstgesteuert
Verantwortung über den Lernprozess	Lernperson	LernendeR	LernendeR	LernendeR	LernendeR	LernendeR	LernendeR	LernendeR	LernendeR	LernendeR
Methode	face-to-face teaching, teacher - centered	face-to-face teaching sowie distance learning	face-to-face teaching sowie distance learning	face-to-face teaching sowie distance learning	face-to-face teaching sowie distance learning	face-to-face teaching sowie distance learning	face-to-face teaching sowie distance learning	face-to-face teaching sowie distance learning	face-to-face teaching sowie distance learning	Methodenfreiheit für LernendeN
Umsetzbarkeit des Wissens	in der Zukunft	direkt	direkt	direkt	direkt	direkt	direkt	direkt	direkt	direkt, durch Vernetzung mit anderen Bereichen
Ergebnis- bzw. Prozess-orientiertheit	Ergebnis- und inhaltsorientiert	prozess-orientiert	prozess-orientiert	prozess-orientiert	prozess-orientiert	prozess-orientiert	prozess-orientiert	prozess-orientiert	prozess-orientiert	prozess-orientiert
ExpertInnen-rolle	Lernperson	LernendeR, Lernperson unterstützt beim Erlernen der Bedürfnisse	LernendeR ist ExpertIn seiner selbst	Lehrperson und LernendeR teilen die Expertenrolle	Lehrperson und LernendeR teilen die Expertenrolle	LernendeR lernt mit unbekannter Situation umzugehen	LernendeR	LernendeR	LernendeR	LernendeR
Bestimmung des Lerninhalts	Curriculum und Lernperson	LernendeR	LernendeR	LernendeR	LernendeR	LernendeR	LernendeR	LernendeR	LernendeR	LernendeR
Ort des Lernens	Institution	flexibel	LernendeR entscheidet anhand ihrer/seiner Bedürfnisse	institutionell sowie außerinstitutionell	flexibel	außer-institutioneller Kontext	Arbeitsplatz	Arbeitsplatz	Arbeitsplatz	institutionell sowie außerinstitutionell
Evaluation	Lernperson	LernendeR	LernendeR	LernendeR	LernendeR und Lernperson -Machtteilung	LernendeR	LernendeR	LernendeR	LernendeR	LernendeR und Lernperson - Machtteilung
Hauptziel	Erlangung von skills und Wissen	lifelong learning	selbstinitiiertes Lernen	learning to learn	learning to learn	sich in unbekanntem Kontext erfolgreich bewegen	Verbesserung bzw. Erneuerung der Situation	produktives Lernen	Integration von Lernen und Arbeiten	Flexibilität im System

Die Tabelle verdeutlicht, dass sich die Methoden der traditionellen Pädagogik von den heutagogischen Elementen abheben. In fünf Kategorien nimmt die Pädagogik die alleinige Position gegenüber der Konformität der Komponenten der Heutagogik ein. Diese sind die Partizipation der Lernenden, die Verantwortungsübernahme für den Lernprozess, die Prozess- bzw. Ergebnisorientierung, die Bestimmung der Lerninhalte sowie die Umsetzbarkeit des Wissens. Zudem unterscheidet sie sich in der Steuerung des Lernprozesses von 77% aller heutagogischen Elemente völlig. Die übrigen Elemente verfügen über eine Erweiterung der pädagogischen Ansichten, indem sie zum Beispiel neben der pädagogischen Methode des face-to-face teaching auch das distance-learning integrieren. Die ExpertInnenrolle schreibt sie ausschließlich der Lehrperson zu, während die Komponenten der Heutagogik zumindest eine Teilung derer anstreben. Der Lernort ist großteils den Bedürfnissen der Lernenden untergeordnet, die Pädagogik beschränkt diesen auf den institutionellen Kontext. Ähnliches zeigt sich auch in der Evaluation, die im traditionellen Paradigma von der Lehrperson vollzogen wird, bei den übrigen Elementen mit der/dem Lernenden gemeinsam bzw. von dieser/diesem selbstständig vorgenommen wird.

8.3. Conclusio

Komplexität und rasche Veränderungen bedingen unsere Realität. Um handlungsfähig zu bleiben, muss sich der individuelle Lernprozess an den dynamischen Strukturen adaptieren. Dafür rekommandieren Steward Hase und Chris Kanyon die Heutagogik.

Die Heutagogik als eine neue Theorie des Lernens involviert neun Elemente in ihr Konzept. Diese bilden das Gerüst des selbstbestimmten Lernprozesses, in dem die lernende Person den Mittelpunkt bildet. Sie bedient sich je nach Bedarf unterschiedlichster Lernressourcen, Bezugspunkt ist das individuelle Interesse.

In dieser Arbeit wurden die Elemente der Heutagogik einer Gegenüberstellung mit den Methoden der traditionellen Pädagogik unterzogen und dabei auf im Vorhinein festgelegte Kriterien überprüft. Zweck war, Differenzen sowie Parallelen zwischen den Modellen aufzuzeigen, um zu einer Beantwortung der Forschungsfrage 'Von der Pädagogik zur Heutagogik. Etikettierung oder Innovation?' zu gelangen.

Diese kann aufgrund des Vergleichs dahingehend beantwortet werden, dass die Heutagogik ein neues, realitätsnahes Konzept darstellt. Durch die Kombination der Elemente, deren Entstehung zum Teil weit ins letzte Jahrhundert zurückreicht, wird die Heutagogik zu einem innovativen Konzept, das sich der gegenwärtigen Situation stellt. Der Begriff Innovation ist independent in Bezug auf die Aktualität des Entstehungsdatums, er bezieht sich auf die Kombination der einzelnen Elemente, die im Zusammenspiel ein konstruktives Lernmodell der Gegenwart darstellen. Eine positive Beantwortung der Forschungsfrage basiert daher nicht auf der konformen Novität der Einzelteile, sondern dem Ergebnis der Interdependenzen.

Folgende Argumente können zur Veranschaulichung der Innovativität der Heutagogik zusammenfassend angeführt werden:

Die Methoden der Heutagogik konfrontieren die Lernenden mit der Komplexität der raschen Veränderungen und unvorhersehbaren Wandel. Im Gegensatz zur Pädagogik fokussiert sie einen holistischen Ansatz, der die systemischen Interaktionen realisiert und integriert. Dabei wird die/der Lernende vom Objekt zum Subjekt, welches mit ihren/seinen Bedürfnissen das Zentrum des Lernprozesses bildet. Dieser wird eigenständig, selbstverantwortlich und aktiv vollzogen, wodurch keine Abhängigkeit zwischen Lehrperson und Lernender/Lernendem entsteht. Als Lernressourcen dienen alle zielführenden und zugänglichen Mittel. Kompetenzen erweitern sich zu Capability, die zur erfolgreichen Bewältigung unbekannter Situationen befähigt. Die Flexibilität, die vom Individuum in der Arbeitswelt verlangt wird, wird auch im Aus- und Weiterbildungskontext anhand der offenen Lernstrukturen verfolgt. Die direkte Umsetzbarkeit von Wissen fordert zum lebenslangen Lernen auf. Die Ergebnisorientiertheit, die in der traditionellen Pädagogik vorrangig ist, rückt zugunsten des prozesshaften Modells in den Hintergrund. Die Heutagogik richtet den Fokus auf die Reflexivität bezüglich der individuellen Werte und Einstellungen und forciert das selbstbewusste, kritische Denken. Gebildet ist laut Rogers (1988, S. 116) ausschließlich „jener, der gelernt hat wie man lernt; der gelernt hat, wie man sich anpaßt [sic] und ändert; der erkannt hat, daß [sic] kein Wissen sicher ist, daß [sic]) nur der Prozeß [sic] der Suche nach Wissen eine Basis für Sicherheit bietet.“

Offen bleibt, in wie weit bzw. wann diese Fakten im gegenwärtig existenten deutschsprachigen Universitäts- und Weiterbildungssektor berücksichtigt werden. Ist eine wirtschaftsorientierte Spezialisierung der Auszubildenden vorrangig, wird die Umsetzung des heutagogischen Modells nachstehende Priorität haben. Des Weiteren gilt es zu klären, ob und in welcher Form die Heutagogik bis einschließlich des sekundären Bildungsbereichs laut Bologna, Umsetzung erfahren könnte.

9. BIBLIOGRAFIE

- Ackoff, R.L. (1974). Redesigning the future. A systems approach to societal problems. New York: John Wiley & Sons.
- Argyris, C. (1997). Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Argyris, C. (2002). Double-Loop Learning, Teaching, and Research. Verfügbar unter: Academy of Management. Learning & Education Vol. 1 (2002), Number 2, S. 206-219. Verfügbar unter: http://actiondesign.com/assets/pdf/double-loop_learning.doc [20.03.2010].
- Argyris, C., Schön, D.A. (2006). Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ashton, J., Elliott, R. (2007). Juggling the balls—study, work, family and play: student perspectives on flexible and blended heutagogy. Verfügbar unter: European Early Childhood Education Research Journal, Vol. 15 (6. 2007), Number 2, S. 167-181. Verfügbar unter: <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a779854969> [17.03.2010].
- Boyer, E.L. (1988). College. The Undergraduate Experience in America. New York: Harper & Row.
- Burgees, T. (1993). Can learners manage? In: Graves, N. (Hrsg.) (1993). Learner managed learning. Practice, Theory and Policy. Leeds: WEF and HEC. (S. 113-121).
- Cairns, L. (1996). Capability: going beyond competence. In: Capability, Vol. 2 (1996), Number 2, S. 79-80. Verfügbar unter: www.heacademy.ac.uk [16.09.2010].
- Canning, N., Callan, S. (2010). Heutagogy: spirals of reflection to empower learners in higher Education. Verfügbar unter: Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, 1470-1103, Vol. 11 (2010), Number 1, S. 71-82. Verfügbar unter: <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a918969824> [17.03.2010].
- Canning, N. (2010). Playing with heutagogy: exploring strategies to empower mature learners in higher education. Verfügbar unter: Journal of Further and Higher Education, 1469-9486, Vol. 34 (2010), Number 1, S. 59-71. Verfügbar unter: <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a919297371> [17.03.2010].
- Cohen, S. (1993). Designing effective self-managing work teams. Verfügbar unter: <http://ceo.usc.edu/pdf/G939229.pdf> [07.06.2010].

- Cohen, S., Bailey, D. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. Verfügbar unter: Journal of management Vol. 23 (1997), Number 3, S. 239-290. Verfügbar unter: http://www.stanford.edu/group/wto/cgi-bin/docs/Cohen_Bailey_97.pdf [07.06.2010].
- Davis, L., Hase, S. (2001). The river of learning in the workplace. Verfügbar unter: Southern Cross University, Lismore, Australia, http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1148&context=gcm_pubs [11.03.2010].
- Dick, B. (1993). You want to do an action research thesis? Verfügbar unter: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/art/arthesis.html> [16.09.2010].
- Dick, B. (1997). Choosing action research. Verfügbar unter: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/choice.html> [16.09.2010].
- Dick, B. (2000). Cycles within cycles. Verfügbar unter: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/cycles.html> [16.09.2010].
- Dixon, N.M. (1999). The organizational learning cycle: how we can learn collectively. (2.Edt.) Hampshire: Mcgraw – Hill. Verfügbar unter: http://books.google.at/books?id=gTn1rJFSOm0C&pg=PA208&dq=dixon+na ncy+learn+then+act&hl=de&ei=bf2NTKCCf5GoOJ--u-aEL&sa=X&oi=book_ result&ct=result&resnum=1&ved=0CCgQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false [09.11.2010].
- Donnerberg, O. (Hrsg.) (1999). Action Learning taucht auf. In: Action learning. Ein Handbuch. Stuttgart: Klett-Cotta. (S. 44-87).
- Emery F.E., Trist E. L. (1965). The Causal Texture of Organizational Environments. Verfügbar unter: http://media.wiley.com/product_data/excerpt/64/04702605/0470260564.pdf [24.08.2010].
- Emery, F. (1981). Educational paradigms. An epistemological Revolution. Verfügbar unter: Human Factors (1981), S. 1-50. Verfügbar unter: <http://www.moderntimesworkplace.com/archives/ericssess/sessvol3/QEMED PARp230.pdf> [07.06.2010].
- Emery, C.R., Fredendall, L.D. (2002). The Effect of Teams on Firm Profitability and Customer Satisfaction. Verfügbar unter: Journal of Service Research Vol. 4 (2002), Number 3, S. 217-229. Verfügbar unter: <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+1h756767633A2F2F7766652E666E747263686F2E70627A++/cgi/reprint/4/3/217> [20.03.2010].

- Feuer, D., Geber, B. (1988). Uh-Oh... Second Thoughts About Adult Learning Theory. In: Training; Vol. 25 (1988), Number 12, S. 31-39. Verfügbar unter: <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+1h756767633A2F2F63656264687266672E687A762E70627A++/pqdlink?index=9&did=826575&SrchMode=3&sid=1&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1284372300&clientId=36147&aid=1> [13.09.2010].
- Freire, P. (1973). Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reibeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gardner, A., Hase, S., Gardner, G., Dunn, SV., Carryer, J. (2008). From competence to capability: a study of nurse practitioners in clinical practice. Verfügbar unter: Journal of Clinical Nursing, Vol. 17 (2008), Number 2, S. 250-258. Verfügbar unter: <http://eprints.qut.edu.au/5993/1/5993a.pdf> [20.03.2010].
- Gibran, K. (2008). Der Prophet. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Glaserfeld, von, E. (1996). Introduction: Aspects of Constructivism. In: Fosnot, C.T., (1996). Constructivism: Theory, Perspective and Practice. New York: Teachers College Press. (S. 3-7).
- Graves, N. (Hrsg.) (1993). Assessing learner-managed-learning; problems of process and product; a case study of the University of East London. In: Learner Managed Learning. Practice, Theory and Policy. Leeds: WEF and HEC.
- Hase, S. (1998). Work-based learning for learning organisations. In: Stephenson, J. & Yorke, M. (1998). Capability and Quality in Higher Education. London: Kogan Page. (S. 69-76).
- Hase, S., Davis, L. (1999a). Developing capable employees: the work activity briefing. Verfügbar unter: Journal of Workplace Learning. Vol. 11 (1999), Number 8, S. 298-303. Verfügbar unter: <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+1h756767633A2F2F63656264687266672E687A762E70627A++/pqdlink?index=1&did=115927337&SrchMode=3&sid=1&Fmt=3&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1275573399&clientId=36147&aid=1> [20.03.2010].
- Hase, S. and Davis, L. (1999b). From competence to capability: The implications for human resources development and management. Verfügbar unter: Southern Cross University, Lismore, Australia, http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1126&context=gcm_pubs [11.03.2010].
- Hase, S., Cairns, L., Malloch, M. (1999). Capability and vocational education and training. Verfügbar unter: <http://epubs.scu.edu.au/gcm.pubs/162> [16.09.2010].

- Hase, S., Davis, L. (2002). Workplace learning: what's the rate of return? Verfügbar unter: Southern Cross University, Lismore, Australia, http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1146&context=gcm_pubs [11.03.2010].
- Hase, S. (2000a). Capability and coping in the new millennium: a critical challenge for education. Verfügbar unter: Southern Cross University, Lismore, Australia, http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1151&context=gcm_pubs [11.03.2010].
- Hase, S. (2000b). Measuring Organisational Capability: Beyond Competence. Verfügbar unter: Southern Cross University, Lismore, Australia, http://www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2000/shase_full.pdf [11.03.2010].
- Hase, S., Kenyon, C. (2000). From Andragogy to Heutagogy. Verfügbar unter: center for digital discourse and culture, Blacksburg, <http://www2.cddc.vt.edu/mirrors/ultibase/dec00/hase1.pdf> [09.03.2010].
- Hase, S. (2002). Simplicity in complexity: Capable people and capable organisations need each other. Verfügbar unter: Southern Cross University, Lismore, Australia, http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1145&context=gcm_pubs [17.03.2010].
- Hase, S. (2003). Heutagogy and Developing Capable People and Capable Workplaces: Strategies for Dealing with Complexity. Verfügbar unter: Southern Cross University, Lismore, Australia, <http://www.wln.ualberta.ca/papers/pdf/17.pdf> [11.03.2010].
- Hase, S., Tay, BH. (2004). Capability for complex systems: Beyond competence. Verfügbar unter: Southern Cross University, Lismore, Australia, http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1122&context=gcm_pubs [11.03.2010].
- Hase, S., Tay, BH., Goh, E. (2006). Developing learner capability through action research: from pedagogy to heutagogy in the workplace. Verfügbar unter: Verfügbar unter: Southern Cross University, Lismore, Australia, http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gcm_pubs [11.03.2010].
- Hase, S., Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of Complexity Theory. Verfügbar unter: Complicity: An International Journal of Complexity and Education. Vol. 4 (2007), Number 1, S. 111-118. Verfügbar unter: http://www.cser.ualberta.ca/COMPLICITY4/documents/Complicity_41k_HaseKenyon.pdf [09.03.2010].
- Heider, F. (1984). Das Leben eines Psychologen. Eine Autobiographie. Bern: Verlag Hans Huber.

- Henry, G. (2009). An historical Analysis of the development of thinking in the principal writings of Malcolm Knowles. Verfügbar unter: http://eprints.qut.edu.au/30346/1/George_Henry_Thesis.pdf [15.03.2010].
- Henry, J. (1993). Managing experiential learning: The learner's perspective. In: Graves, N. (Hrsg.) (1993). Learner managed learning. Practice, Theory and Policy. Leeds: WEF and HEC. (S. 105-112).
- Hentig von, H. (1971). Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Hewitt, J.P., (1997). Self and Society: A Symbolic Interactionist Social Psychology, (siebte Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Higgs, J. (1993). The teacher in self-directed learning: Manager or Co-Manager? In: Graves, N. (Hrsg.) (1993). Learner managed learning. Practice, Theory and Policy. Leeds: WEF and HEC. (S.122-131).
- Hinte, W. (1980). Non-direktive Pädagogik. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lernens. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Jorg, T. (2000). About the unexpected Complexity of Learning based on Reciprocity and Human Agency. Verfügbar unter: <http://www.udel.edu/aeracc/library/Fall00.htm> [16.09.2010].
- Kemmis, S. and McTaggart, R. (1988). The Action Research Planner. Geelong: Deakin University Press.
- Kenyon, C., Hase, S. (2001). Moving from andragogy to heutagogy in vocational education. Verfügbar unter: Avetra, Australien, http://www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2001/Hase-Kenyon_full.pdf [09.03.2010].
- Knowles M.S. (1963). Möglichkeiten und Methoden der Erwachsenenbildung. In: Knowles, M.S., Husén, T. (1963). Erwachsene lernen. Methodik der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. (S. 15-146).
- Knowles, M.S. (1980). The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy. New York: Associated Press.
- Knowles, M.S., Holton III, E., Swanson, R. (2007). Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenbildung (6. Aufl.). Jäger, R.S. (Hrsg.), München: Elsevier GmbH, Spektrum Akademischer Verlag.
- Kosse, W. (1971). Lexikon der Pädagogik. Dritter Band Kultur bis Schulbuch. Hrsg. Rombach, H. Wien: Herder Verlag.

- Laycock, M. (1993). Enterprise in higher ducation and learner –managed-learning: The use of learning contracts. In: Graves, N. (Hrsg.) (1993). Learner managed learning. Practice, Theory and Policy. Leeds: WEF and HEC. (S.23-30).
- Lewin, R. (1993). Die Komplexitätstheorie. Wissenschaft nach der Chaosforschung. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.
- Lissack, M.R. (1999). Complexity: the Science, its Vocabulary, and its Relation to Organisations. In: Emergence. A Journal of Complexity Issues in Organizations and Management. Vol. 1 (1999), Number 1, S. 110-126
Verfügbar unter: http://www.wu.ac.at/am/Download/ae/Issue_1-1.pdf#page=111 [13.09.2010].
- Long, D. (1990). Learner Managed Learning: The Key to Life Long Learning and Development. New York: Kogan Page.
- Malloch, M, Cairns, L., Hase, S. (1998). Learning in the workplace: Implications of the Capability Learning Model. Verfügbar unter: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED418330.pdf> [16.09.2010].
- Maslow, A.H. (1973). Psychologie des Seins Ein Entwurf. München: Kindler Verlag.
- Mayfield; K.M. (1993).Beyond the classroom: self direction in professional learning. Verfügbar unter: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC225827/pdf/mlab00113-0083.pdf> [16.09.2010].
- McAteer, M., Dewhurst, J. (2010). 'Just thinking about stuff': reflective learning: Jane's story. Verfügbar unter: Reflective Practice, Vol. 11 (2010), Number 1, S. 33 – 43. Verfügbar unter: [http://www.informaworld.com/smpp/ content~content=a918969026~db=all~jumpype=rss](http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a918969026~db=all~jumpype=rss) [17.03.2010].
- McAuliffe, M., Hargreaves, D., Winter, A., Chadwick, G. (2009). Does pedagogy still rule? Verfügbar unter: Australian Journal of Engineering Education, Vol. 15 (2009), Number 1, S. 13-17. Verfügbar unter: http://www.engineersmedia.com.au/journals/aaee/pdf/AJEE_15_1_McAuliffe%20F2.pdf [11.03.2010].
- Montgomery, D. (1993). Fostering learner-managed-learning in teacher education. In: Graves, N. (Hrsg.) (1993). Learner managed learning. Practice, Theory and Policy. Leeds: WEF and HEC. (S. 59-70).
- Moritz, R. (2008). Konfuzius. Gespräche. Stuttgart: Reclam
- Phelps, R., Hase, S. (2002). Comlexity and Action Research: exploring the theoretical and methodological connections. Verfügbar unter: Educational Action Research, Vol. 10 (2002), Number 3, S. 507-523. Verfügbar unter: <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a739037378&db=all> [17.03.2010].

- Phelps, R. (2002). Mapping the Complexity of Computer Learning: Journeying beyond Teaching for Computer Competency to Facilitating Computer Capability. Verfügbar unter: <http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1068&context=theses> [15.03.2010].
- Phelps, R., Hase, S., Ellis, A. (2005). Competency, capability, complexity and computers: exploring a new model for conceptualising end-user computer education. Verfügbar unter: British Journal of Educational Technology Vol. 36 (2005), Number 1, S. 67–84. Verfügbar unter: <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+1h756767633A2F2F6A6A6A332E7661677265667076726170722E6A7679726C2E70627A++/cgi-bin/fulltext/118683300/PDFSTART> [17.03.2010].
- Revans, R. (1999). Action Learning. Wesen und Voraussetzung. In: Donnerberg, O. (Hrsg.) (1999). Action learning. Ein Handbuch. Stuttgart: Klett-Cotta. (S. 28-43).
- Richter, K., Rost, J-M. (2004). Komplexe Systeme (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Rogers, C.R. (1978). Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie (2. Aufl.). München: Kindler Verlag GmbH.
- Rogers, C.R., Rosenberg, R. (1980). Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, C.R. (1984). Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. München: Kösel Verlag GmbH & Co.
- Rogers, C.R. (1988). Lernen in Freiheit. Zur inneren Reform von Schule und Universität. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.
- Rogers, C.R. (1995). On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy. New York: Houghton Mifflin. Verfügbar unter: http://books.google.at/books?id=0yHBXXhJbKQC&pg=PA290&lpg=PA290&dq=%22in+such+an+education+the+requirements%22+rogers&source=bl&ots=7q2Np2Opk&sig=nLG3A4HfMw27denc_Wm_va9lrtw&hl=de&ei=a7qITOUlZTN-AeB7NzGCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CB_UQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false [09.11.2010].
- Rosenhead, J. (1998). Complexity theory and management practice. Verfügbar unter: <http://www.human-nature.com/science-as-culture/rosenhead.html> [13.09.2010].
- Rousseau, J.J. (2004). Emile oder Über die Erziehung. Hrsg: Rang, M. Stuttgart: Reclam.

- Sankaran, S., Hase, S., Dick, B., Davies, A. (2007). Singing different tunes from the same song sheet. Four perspectives of teaching the doing of action research. Verfügbar unter: Action Research. Vol. 5 (2007), Number 3, S. 293-305. Verfügbar unter: <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+1h756767633A2F2F6E65772E666E747263686F2E70627A++/cgi/reprint/5/3/293> [17.03.2010].
- Saul, J.R. (1997). The Unconscious Civilisation. Penguin: Ringwood.
- Silva, N., Costa, G., Rogerson, S., Prior M. (2009). Knowledge or content? The philosophical boundaries in e-learning pedagogical theories. Verfügbar unter: Méndez-Vilas, A., Solano Martín, A., Mesa Gonzáles, J.A., González, J.M. (Hrsg.) (2009). Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education Vol.1, Spain, Formatex. Verfügbar unter: <http://www.formatex.org/micte2009/book/221-225.pdf> [17.03.2010].
- Senge, P.M., Kleiner, A., Smith, B., Roberts, C., Ross, R. (1996). Das Fieldbook zur Fünften Disziplin (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spreitzer, G., Cohen, S., Ledford, G. (1999). Developing effective self-managing work teams in service organisations. Verfügbar unter: Group & Organisation Management, Vol. 24 (1999), Number 3, S. 340-366. Verfügbar unter: <http://gom.sagepub.com/cgi/content/short/24/3/340> [07.06.2010].
- Stephenson, J. (1992). Capability and Quality in Higher Educaion. In: Stephenson, J. & Weil, S. (1992). Quality in Learning: A Capability Approach in Higher Education. London: Kogan Page. (S. 1-14).
- Stephenson, J. (1993). Preface. In: Graves, N. (Hrsg.) (1993). Learner managed learning. Practice, Theory and Policy. Leeds: WEF and HEC.
- Stephenson, J., Yorke, M. (1998). Creating the Conditions for the Development of Capability. Verfügbar unter: Chapter 20, in Capability and Quality in Higher Education, Stephenson J. & Yorke M. (eds), published 1998 by Kogan Page, London, S. 193-225 Verfügbar unter: http://www-new1.heacademy.ac.uk/assets/york/documents/resources/heca/heca_cq_20.pdf [20.03.2010].
- Stephenson, J. (1998a). The Concept of Capability and its Importance in Higher Education. Verfügbar unter: Stephenson J., Yorke M. (Hrsg.) (1998). Capability and Quality in Higher Education. London: Kogan Page. (S. 1-13) Verfügbar unter: http://www.heacademy.ac.uk/assets/york/documents/resources/heca/heca_cq_01.pdf [20.03.2010].
- Stephenson, J. (1998b). Developing the Autonomous Learner; A Capability Approach. Verfügbar unter: Pauling, B. (Hrsg.) (1998). The Changing Technologies of Learning – Reshaping the Boundaries of the University. unpublished HEC book. Verfügbar unter: http://www.heacademy.ac.uk/assets/york/documents/resources/heca/heca_vu10.pdf [20.03.2010].

- Stiefel, R.T. (1999). Strategieumsetzende Personalentwicklung und Action Learning. In: Donnerberg, O. (Hrsg.) (1999). Action learning. Ein Handbuch. Stuttgart: Klett-Cotta. (S. 88-105).
- Tay, B.H., Hase, S. (2004). Role of Action Research in Workplace PhD Research. In: Action learning and action research Journal. Vol. 9 (2004), Number 1, S. 81- 92. Verfügbar unter: <http://www.alara.net.au/files/ALAR%20V9%20No1.pdf> [27.09.2010].
- Terhart E. (2009). Didaktik Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Toffler, A. (1986). Beyond the Breakup of Industrial Society: Political and Economic Strategies in the Context of Upheaval. In: Williamson, J.N. (Hrsg.) (1986). The Leader-Manager. New York: John Wiley & Sons. (S. 9-28)
Verfügbar unter: http://books.google.at/books?id=Jy5o-L9w KdMC&printsec=frontcover&dq=the+leader+manager+toffler&source=bl&ots=DFI4kwVXGo&sig=Pw10NjE4iwngHnY4Hs0HLfhWTg&hl=de&ei=U6KI TPHuGsWOjAe9xeVn&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CC8Q6AEwBA#v=onepage&q=the%20leader%20manager%20toffler&f=false [09.11.2010].
- Vaill, P. (1998). Lernen als Lebensform. Ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antwort. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Waldrop, M. (1993). Inseln im Chaos. Die Erforschung komplexer Systeme. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Winter, A., McAuliffe, M., Hargreaves, D., Chadwick, G. (2009). The Transition to Academagogy. Verfügbar unter: Philosophy of Education Society of Australasia (PESA) Conference 2008, 4-7 December 2008, QUT, Brisbane, Queensland. Verfügbar unter: <http://eprints.qut.edu.au/17367/1/17367.pdf> [15.03.2010].

Abbildungsverzeichnis

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

- McAuliffe, M., Hargreaves, D., Winter, A., Chadwick, G. (2009). Does pedagogy still rule? Verfügbar unter: Australian Journal of Engineering Education, Vol. 15 (2009), Number 1, S. 13-17. Verfügbar unter: http://www.engineersmedia.com.au/journals/aaee/pdf/AJEE_15_1_McAuliffe%20F2.pdf [11.03.2010].

- Donnerberg, O. (Hrsg.) (1999). Action Learning taucht auf. In: Action learning. Ein Handbuch. Stuttgart: Klett-Cotta. (S. 44-87).

Kemmis, S. and McTaggart, R. (1988). The Action Research Planner. Geelong: Deakin University Press.

Stephenson, J. (1998b). Developing the Autonomous Learner; A Capability Approach. Verfügbar unter: Chapter 10 in The Changing Technologies of Learning – Reshaping the Boundaries of the University, edited by Brian Pauling, unpublished HEC book, 1998 Verfügbar unter: http://www.heacademy.ac.uk/assets/york/documents/resources/heca/heca_vu10.pdf [20.03.2010].

10. ANHANG

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Lena Walcherberger BEd
Geburtsdatum: 20.04.1983
Staatsbürgerschaft: Österreich
e-mail: lena.walchi@gmx.at

Schul- und Berufsbildung

1997 bis 2002	Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik mit zusätzlicher Hortausbildung
2002 bis 2003	Auslandsstudienjahr in Mexiko
2003 bis 2004	Lehramtsstudium an der Kunstuniversität Linz
2004 bis 2008	Bachelor-Studium zur Sonderschullehrerin an der PH-Linz
2005 bis 2006	Auslandssemester mit Unterrichtspraxis in Malaga, Spanien
2008 bis 2010	Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien mit dem Schwerpunkt „Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensjahre“
seit 11. 2009	Sonderpädagogin im Förderzentrum Linz

zusätzliche Qualifikationen

	Praxis in Schulen, Horten und Kindergärten Leiterin zweier Ferienlager der Kinderfreunde Sonderpädagogin bei Ferienaufenthalten der Volkshilfe OÖ
2002	Ausbildung für Englisch im Kindergarten
2005	Unterrichtspraxis in Spanien
2010	Absolvierung des Basismoduls 'Gebärden in der unterstützten Kommunikation'
2010	ehrenamtliche Tätigkeit im Projekt Amigo (SOS Menschenrechte)